

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**

Josiele Oliveira da Silva

**DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPEL: A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Porto Alegre, 2017

JOSIELE OLIVEIRA DA SILVA

**DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPEL: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maira Ferreira

Porto Alegre, 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, Josiele Oliveira da
DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPEL: A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
DA NATUREZA / Josiele Oliveira da Silva. -- 2017.
163 f.

Orientadora: Maira Ferreira.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-
RS, 2017.

1. Formação de Professores. 2. Ciências. 3.
Discurso. 4. Identidade Docente. I. Ferreira, Maira,
orient. II. Título.

JOSIELE OLIVEIRA DA SILVA

**DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPEL: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Mara Rejane Osório Vieira.
Universidade Federal de Pelotas

Prof^ª. Dr^ª. Denise Nascimento Silveira.
Universidade Federal de Pelotas

Prof^ª. Dr^ª Rochele Loguércio.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta dissertação a todos os professores que ainda lutam
por uma educação pública de qualidade e para todos os
estudantes secundaristas que foram para as ruas contra a
Reforma do Ensino Médio. São tempos difíceis para os que
ainda sonham com uma sociedade menos desigual...
Obrigada por resistirem!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer minha querida orientadora Maira Ferreira. Obrigada por ter acreditado no meu trabalho e no meu potencial como pesquisadora. Queria agradecer imensamente pelas horas de leitura do meu trabalho, pelas orientações e até mesmo pelos “puxões de orelha”. É imenso o afeto que lhe tenho!

Gostaria de agradecer às professoras Denise Nascimento, Mara Rejane Osório e Rochele Loguércio por aceitarem avaliarem esse trabalho e pela leitura do mesmo. A ciência não é masculina, não senhora!

Agradeço aos professores que tive ao longo desses dois anos de mestrado. Obrigada pelos ensinamentos, pelas leituras e discussões em sala de aula. Foram a partir dessas que essa dissertação pôde ser concluída. Agradecimento em especial às professoras Maria Manuela Alves Garcia, Maria do Carmo Galiazzi e Paula Henning, as quais muito contribuíram com a construção teórico-metodológica desta dissertação de mestrado. Guardá-las-ei como pesquisadoras importantes em minha trajetória como docente e como pesquisadora!

Aos colegas que conquistei ao longo desse tempo na UFRGS, na FURG e no PPGE, cujas discussões também ajudaram a construir esse trabalho, pois ainda acredito que a produção intelectual pode se dar de forma coletiva, sendo a contribuição do outro de muito valor quando se fala em construir um trabalho de pesquisa. Obrigada, especialmente ao querido Robson Simplício, pelas inúmeras ideias trocadas ao longo das nossas viagens até Rio Grande, e ao amigo de sempre Eliezer Alves por sempre me acompanhar e me incentivar, sendo alguém muito especial pra mim!

Às minhas amadas colegas de grupo de pesquisa que, ao longo desse período, foram essenciais. Obrigada, queridas Lisete Dias e Viviane Maciel, por terem sido tão acolhedoras e carinhosas ao longo da minha caminhada como pesquisadora, vocês são amigas que sempre levarei dentro do coração, minha eterna admiração por vocês. Também agradeço ao grande presente que a vida acadêmica me deu: Paula Del Ponte, obrigada por tuas considerações sobre meu trabalho, pelos estudos, pelos mil questionamentos sobre discurso e Foucault, mas principalmente pela tua amizade. Quero agradecer, ainda, à minha querida e sempre presente amiga Bárbara Dias, por sua amizade de sempre, por sempre me apoiar e me fazer acreditar em mim, quando nem eu

mesma acreditava. Se a Paula é um presente da pós-graduação, tu és o grande presente que o curso de Licenciatura em Química me trouxe.

Gostaria de agradecer mais que especialmente à minha amada família, pois sem ela não teria chegado até aqui. Obrigada à minha querida dinda (mãe) por teu amor durante esses anos todos. Obrigada ao meu dindo (pai) por me incentivar a estudar sempre e acompanhar minha caminhada. Obrigada por terem me escolhido com filha! Aos meus queridos irmãos Gilmar, Marisabel e minha prima Cristiane que sempre estiveram presentes, me ajudando, aconselhando e sendo os melhores exemplos que alguém pode ter. Obrigada minha querida tia Doralina, por sempre cuidar de mim e estar do meu lado com o carinho de uma mãe. Não há palavras nesse mundo que consigam definir tamanha gratidão por ter vocês em minha vida.

Quero agradecer imensamente a todos os colegas que tive ao longo desses anos no Desafio Pré-vestibular. Obrigada por todas as discussões, todas as construções coletivas que fizemos, obrigada por me tornarem a pessoa que sou hoje. Quero agradecer especialmente aos meus sujeitos de pesquisa, sempre solícitos em contribuir com meu trabalho. Sou alguém de muita sorte por ter em minha vida pessoas que acreditam em uma sociedade menos desigual. A gente ainda vai conseguir pintar a universidade de povo!

Agradecer por último e não menos importante aos alunos que tive ao longo desses sete anos no projeto. O meu mais sincero obrigada por todas as experiências que me proporcionaram. Obrigada por terem me tornado uma professora de Química que ama a docência e que quer muito lutar por um mundo melhor. Obrigada pelos questionamentos, pelas aulas, e pelo carinho que sempre tiveram comigo. Cada um de vocês, de alguma forma, construíram a professora que sou hoje. Gratidão sempre!

*Todos os caminhos são iguais
O que leva à glória ou à perdição
Há tantos caminhos, tantas portas
Mas somente um tem coração*

*E eu não tenho nada a te dizer
Mas não me critique como eu sou
Cada um de nós é um universo, Pedro
Onde você vai eu também vou...
(RAUL SEIXAS - Meu amigo Pedro)*

Somos quem podemos ser

Sonhos que podemos ter...

E teremos!

(HUMBERTO GESSINGER – Somos quem podemos ser)

RESUMO

SILVA, Josiele Oliveira da. **DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPel: A extensão universitária na formação de professores de Ciências da Natureza** 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa refere-se à análise do projeto de extensão Desafio Pré-vestibular como espaço para a formação de professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), procurando compreender os discursos que interpelam os/as professores/as e tem efeitos em sua identidade docente. Para tal, foram analisados documentos oficiais que orientam a formação de professores, documentos que tratam da organização e funcionamento do projeto Desafio Pré-vestibular, bem como as falas e manifestações dos professores da área de Ciências da Natureza, licenciandos e licenciados, que participaram como docentes no projeto, no ano de 2015. A pesquisa realizada considerou pressupostos teórico-metodológicos da análise de discurso na perspectiva de Michel Foucault (2012, 2014), considerando os discursos como práticas que produzem efeitos nos sujeitos nos processos de subjetivação, constituindo as verdades em uma dada época. O *corpus* de análise compreendeu documentos, respostas a um questionário e comentários e manifestações dos professores a uma entrevista semi-estruturada. A análise dos dados mostrou que a *formação pela prática* é um enunciado recorrente em diferentes discursos, entre eles, o pedagógico, o político dos movimentos sociais e o midiático, que interpelam os professores em formação e os já licenciados, que procuram o projeto Desafio para realizar “mais” prática, produzindo modos de ser e de se ver como professor, com efeitos na sua identidade docente. A pesquisa mostra que os professores de Ciências da Natureza (licenciados e licenciandos) reconhecem o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular como espaço de formação docente, no qual é necessário problematizar e promover a articulação entre teoria e prática. Ressalta-se, no entanto, a importância em olhar para a extensão como *lócus* de ensino, de formação de professores e também de pesquisa.

Palavras-chave: Formação de Professores, Ciências, Discurso, Identidade Docente

ABSTRACT

SILVA, Josiele Oliveira da. **DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR UFPel: A extensão universitária na formação de professores de Ciências da Natureza** 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

The research refers to the analysis of extension project Desafio Pré-vestibular as space for the training of teachers of natural sciences (biology, physics and chemistry), looking for understanding the discourses that challenge the teachers and has effects on your identity. To this end, we analyzed official documents that guide the formation of teachers, documents dealing with the Organization and functioning of the Desafio Pré-vestibular project, as well as the words and expressions of the teachers of the Sciences of nature, undergraduate students and graduates, who participated as teachers in the project in the year 2015. The survey considered theoretical and methodological presuppositions of discourse analysis in the perspective of Michel Foucault (2012, 2014), whereas the discourses as practices that produce effects on the subject, from processes of subjectivation, constituting the truths in a given time. The corpus of analysis understand documents, responses to a questionnaire and comments and demonstrations of teachers to a semi-structured interview. The analysis of the data showed that the practice is a recurrent statement in different speeches, among them, the educational, the politician of the social movements and the media, that Desafio Pré-vestibular the teachers in training and those already licensed, seeking the design challenge to perform "more" practice, producing ways of being and seeing as professor, with effects on your identity. Research shows that teachers of natural sciences (graduates and licenciandos) recognize the extension project Desafio Pré-vestibular as teacher training, space in which it is necessary to discuss and promote the articulation between theory and practice. It should be noted, however, the importance of looking at the extension locus of teaching, teacher training and research.

Keywords: Training of teachers, science, Discourse, Teacher identity

LISTA DE IMAGENS

- IMAGEM 1** Publicação da página *Professores Sofredores* no dia 18/04/16
- IMAGEM 2** Notícia publicada na página *Professores Sofredores* no dia 1º de Maio de 2016

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1:** Professores e sua formação acadêmica
- GRÁFICO 2:** Escolha dos cursos dos sujeitos da pesquisa
- GRÁFICO 3:** Participação dos professores em outros projetos

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1:** Número de professores no projeto Desafio no ano de 2015 e respectivas disciplinas
- QUADRO 2:** Professores de Ciências da Natureza do projeto em 2015 que não cursaram/cursam licenciatura como curso de graduação e suas concepções sobre o projeto
- QUADRO 3:** Professores de Ciências da Natureza do projeto em 2015 e sua formação

LISTA DE SIGLAS

CODAE:	Coordenação de Atividades de Extensão
CRUTAC:	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DCE:	Diretório Central dos estudantes
DCNEB:	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNFP:	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação
LIFE:	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL:	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIBID:	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE:	Plano Nacional de Educação
PP:	Projeto Pedagógico
PREC:	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
UFPel:	Universidade Federal de Pelotas
ONU:	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. AFINAL, QUE CURSO É ESTE QUE APROVA QUEM O SISTEMA REPROVA? UM OLHAR SOBRE O CURSO DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR	23
2.1. Extensão Universitária e Formação Docente	23
2.2. Uma história dividida em quatro fases e aspectos organizacionais do curso nos dias atuais.....	29
2.3. Os sujeitos que constituem o curso Desafio Pré-vestibular	35
3. DISCURSO EM FOUCAULT COMO CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	39
3.1. Foucault: suas palavras, suas coisas.....	40
3.2. Considerações sobre os discursos e seus elementos constitutivos	45
3.3. O discurso como princípio para a realização das ações da pesquisa	52
4. HISTÓRICO E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE	55
4.1. A escola e a profissão docente na sociedade moderna	56
4.2. A História da Formação Docente no Brasil: Do ideário Jesuítico até os dias atuais	68
4.3. Profissão e Identidade Docente nas tramas da cultura.....	79
5. PERFIL DOS PROFESSORES E SUAS PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO POPULAR	89
5.1. Desafio Pré-vestibular na percepção dos professores de Ciências da Natureza em formação.....	90
5.2. A docência na Educação Popular: Desafios e Possibilidades para a Formação de Professores	96
6. “A REALIDADE MESMO A GENTE VÊ DENTRO DA SALA DE AULA”: O ENUNCIADO DA <i>FORMAÇÃO PELA PRÁTICA</i> NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS E IDENTIDADES DOCENTES.....	104
6.1. A prática como enunciado do discurso pedagógico e a construção de experiências docentes em um projeto de extensão	105
6.2. O distanciamento universidade/escola e a autorresponsabilização do professor pela sua formação.....	113
6.3. O papel da interdisciplinaridade como elemento do discurso pedagógico: desafios e possibilidades na formação de professores de Ciências da Natureza	121
6.4. A formação pela prática e a construção de identidades docentes em representações do que sejam “bons professores”	127

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
APÊNDICES	150
ANEXOS.....	158

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema bastante discutido e recorrente em diferentes campos teóricos que realizam estudos na área da educação, sendo que desde a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para Educação (LDB) (BRASIL, 1996), houve um número crescente de iniciativas e políticas públicas voltadas à formação de professores, visando melhorias na Educação Básica. Isso pode ser percebido ao analisarmos o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), cujo documento apresenta vinte metas, distribuídas em cinco blocos, sendo o terceiro bloco relacionado a questão da formação (inicial e continuada) de professores e valorização dos profissionais da educação. Entre as metas do PNE está a universalização do ensino na Educação Básica, Educação de Jovens e adultos e Educação Profissional, implicando em novas demandas na formação de professores e tornando esse assunto relevante para os estudos e discussões que norteiam a educação do país.

Em consonância com o PNE (BRASIL, 2014), foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2015). Nesse documento, como já indicavam as DCNFP anteriores (BRASIL, 2002), princípios e orientações para a formação docente enfatizam a necessidade de formar professores que tenham autonomia para propor ações e refletir sobre sua prática, de haver uma formação com dimensão interdisciplinar, aspecto enfatizado também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013). As propostas anunciadas por essas diretrizes orientam para a importância em fomentar a formação dos futuros docentes para um ensino na Educação Básica, que incentive a formação ética de cidadãos críticos, questionadores e ativos na sociedade em que vivem.

Em todos esses documentos, têm sido recorrente a recomendação de que os professores possibilitem aos alunos espaços de aprendizagem com metodologias mais ativas, o que requer pensar os processos de formação de professores, pois é preciso que desde a formação inicial, os professores experienciem a autonomia em sala de aula, fazendo escolhas metodológicas e propondo ações de ensino inovadoras, para que se sintam mais seguros para decidir as propostas pedagógicas mais adequadas, quando estiverem no exercício da docência, seja nos estágios ou no próprio exercício da profissão. A autonomia também é considerada para a construção de identidades docentes, uma vez que está relacionada “às posições de sujeito que são atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005, p. 45). A partir dessa concepção de identidade, é possível reconhecer que os discursos que circulam em documentos oficiais ou nas mídias, e que interpelam os licenciandos ao longo da sua formação acadêmica, são também constitutivos da identidade profissional.

Autoras como Gatti (2009), apontam que as dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da docência têm uma forte relação com a formação que tiveram na universidade, muitas vezes afastada do modo de funcionamento das escolas. Nesse contexto, é importante que as instituições formadoras de professores ofereçam outros espaços, além dos já existentes para estágios curriculares, para os futuros docentes conhecerem o ambiente profissional, procurando assim, constituir conexões entre o que é ensinado na universidade com as questões postas nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, programas de ensino e de extensão têm se mostrado opções importantes para o exercício da docência. Em nível federal, podem ser citados como importantes projetos de ensino, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID¹) e o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE²), projetos com abrangência nacional que possibilitam o exercício da docência ou o desenvolvimento e planejamento de propostas de ensino por licenciandos em formação inicial. Além de projetos em nível federal, também os estados, municípios e as universidades, em nível local, propõem e executam projetos que se tornam espaços

¹ O Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa que busca o aperfeiçoamento, a melhoria e a valorização da formação de professores da Educação Básica, inserindo estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas públicas desde o início de sua formação

² O Programa LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores) visa criar nas universidades laboratórios interdisciplinares para a formação de professores, visando a interação de diferentes cursos de formação docente.

para o trabalho docente. Em nível local, na Universidade Federal de Pelotas é desenvolvido há mais de 20 anos, um projeto de extensão que contempla o ensino e se caracteriza como de inclusão social voltado para a Educação Popular, no qual graduandos ou graduados de diferentes áreas atuam como professores, atendendo alunos que visam se preparar para realizar as provas de seleção para o ingresso no ensino superior.

O projeto de Educação Popular Desafio Pré-vestibular foi criado em 1993 por solicitação de um grupo de alunos da universidade, que propôs a oferta de um curso gratuito preparatório para o vestibular. Atualmente, o exame que possibilita o acesso ao ensino superior é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo esse o tipo de preparação oferecido pelo Curso de Educação Popular Desafio, que mantém o mesmo nome de quando foi criado: Desafio Pré-vestibular.

Para Ghiggi (2010, p. 113), a Educação Popular, na concepção de Paulo Freire, teria no diálogo “a radical dimensão ontológica, quando o próprio quadro de poder é redefinido e onde a relação educador/educando ganha centralidade no processo de aprendizagem”. No projeto Desafio Pré-vestibular um dos princípios em relação à prática pedagógica, vai ao encontro da compreensão de Freire de que a relação professor/aluno é um dos aspectos mais importantes na formação de ambos. Pois, de acordo com o projeto político pedagógico do curso Desafio (UFPEL, 2003, p. 2), o trabalho é planejado e desenvolvido “com o princípio básico da solidariedade e o dever social dos estudantes da UFPel para com a grande parcela da sociedade que sustenta o ensino superior sem dele fazer parte”.

Além de atender os estudantes, o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular é um espaço de formação inicial e continuada de professores que possibilita aos graduandos/graduados de diferentes cursos, especialmente os de licenciatura, exercer a docência, contemplando princípios da Educação Popular e da inclusão social.

Desde a perspectiva da Educação Popular, os desvios pedagógicos, que se ampliam e chegam às pessoas, em que educandos e educadores produzem suas vidas, vão sendo superados por iniciativas e *decisões* diversas, como *formação inicial e permanente*, propiciadora de reflexões em espaços coletivos para socializar experiências e achados que cada um vai fazendo, seguido por quem, como companheiro de caminhada, troca conhecimento e desafia a produção da educação comprometida com a história das comunidades e de todos os humanos [...] (GHIGGI, 2010, p. 116)

Levando em conta a convivência de diferentes áreas de conhecimento no mesmo espaço, o projeto também pode ser considerado um sítio facilitador para que a interdisciplinaridade, defendida em documentos como as DCNEB (BRASIL, 2013),

esteja presente na formação dos professores. Assim, podemos pensar que existe uma ligação favorável possível entre Educação Popular e Interdisciplinaridade, considerando o incentivo à compreensão da sociedade e de suas estruturas, o que seria dificultado a partir de uma visão disciplinar fragmentada e especializada.

A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, sem a capacidade de articular o todo da vida com um projeto social mais amplo, sem a capacidade de relacionar esse projeto social com o planeta e a vida, jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime. (MOSÉ, 2013, p. 52)

A partir dos discursos sobre interdisciplinaridade presentes em documentos oficiais, como as DCNEB (BRASIL, 2013), se faz necessário considerar a dimensão interdisciplinar nos cursos de formação (inicial ou continuada) de professores, considerando a orientação de que,

a organização curricular deve fundamentar-se em metodologia interdisciplinar, que rompa com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. (BRASIL, 2013, p. 244)

Também, as DCNFP (BRASIL, 2015) ressaltam que um dos princípios para a formação de professores da Educação Básica deve se dar em

um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (BRASIL, 2015, p.4)

Nesse sentido, espaços como o Desafio Pré-vestibular passam a ser vistos como adequados à formação docente, possibilitando aos licenciandos e licenciados (que ainda não exercem a profissão), vivenciarem o exercício da docência e, principalmente, desenvolver autonomia ao selecionar conteúdos, metodologias e organizar currículos para realizar seu processo de ensino.

Como professora voluntária no curso Desafio Pré-vestibular, desde o curso de graduação em Química, justifico meu interesse em estudar esse espaço, que considero fazer parte da minha formação e de muitos colegas, licenciandos e licenciados em diferentes áreas do conhecimento, que atuaram/atuem como voluntários no Projeto.

A partir das questões apontadas aqui, apresento essa dissertação de mestrado que propõe analisar o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular como espaço para a formação de professores, mais especificamente a formação de professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), considerando aspectos que envolvem o modo como os professores veem esse espaço de formação e como falam sobre as ações

didático-pedagógicas que realizam, o currículo, a Educação Popular em relação à preparação para o Enem, a prática da interdisciplinaridade, o exercício da autonomia, entre outros.

Na pesquisa realizada procurei responder a seguinte questão: **como o curso Desafio Pré-vestibular se constitui como espaço de formação de professores de Ciências da Natureza e quais seus efeitos na formação e na identidade docente dos sujeitos que atuam como extensionistas no projeto?** A partir da questão de pesquisa foi realizada uma investigação com professores da área de Ciências da Natureza, atuantes no projeto no ano de 2015, buscando analisar os discursos que interpelam esses professores em seu processo formativo. A realização desse estudo sobre a formação de professores, considera a perspectiva teórica de Michel Foucault sobre o papel dos discursos na constituição dos sujeitos e das práticas sociais, entendendo o discurso produtor das práticas sobre as quais fala (FOUCAULT, 2012).

Apresento a seguir a dissertação de mestrado, que foi organizada em cinco capítulos. No capítulo que segue esse texto introdutório, é apresentado um panorama sobre a extensão universitária e a uma revisão histórica do projeto Desafio Pré-vestibular, sua gênese e sua organização, além de apresentar as justificativas para a realização da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico-metodológico, baseado na teorização de Michel Foucault de discurso e de análise de discurso, procurando discutir conceitos que possibilitem compreender como o discurso opera na constituição das práticas sociais, em uma dada época.

No quarto capítulo é contemplada uma revisão histórica sobre a formação de professores e aspectos sobre a profissão docente, a partir do nascimento da escola e dos discursos recorrentes na sociedade em diferentes épocas. Também contemplada uma revisão da literatura sobre a formação de professores que me possibilitou pensar a identidade docente, considerando o papel da cultura e os modos de representação da docência em documentos oficiais e nas mídias.

O quinto capítulo traz os resultados e análises da pesquisa, em um primeiro momento, com a apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, possibilitando mostrar suas expectativas e motivações em participar do projeto Desafio Pré-vestibular, e, na sequência, uma análise sobre os efeitos da Educação Popular na formação desses professores, bem como compreender quais as suas concepções sobre os aspectos organizacionais e pedagógicos do projeto em questão.

No sexto capítulo 6, faço uma análise acerca da *formação pela prática*, considerado o enunciado presente em diferentes discursos: pedagógico, político dos documentos legais e político dos movimentos sociais, procurando compreender como esses discursos atravessam os sujeitos nesse espaço, subjetivando-os e produzindo efeitos em sua formação e identidade docente.

No capítulo sete, finalizo, apresentando as considerações finais sobre a pesquisa realizada sobre o papel da extensão universitária na formação de professores de Ciências da Natureza.

2. AFINAL, QUE CURSO É ESTE QUE APROVA QUEM O SISTEMA REPROVA? UM OLHAR SOBRE O CURSO DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.
(Prelúdio - RAUL SEIXAS)*

Neste capítulo traço uma leitura histórica de como a extensão se tornou um espaço relevante nas instituições de ensino superior e, particularmente, sobre o projeto Desafio Pré-vestibular, espaço que a pesquisa mostrou ser um *lócus* de formação para os sujeitos que lá atuam como professores. Ao analisar os discursos envolvidos sobre a formação docente no Desafio, torna-se necessário conhecer o contexto dessa formação. Para tal, trago, a partir da minha experiência como docente no Desafio Pré-vestibular desde 2011, minha visão do curso como espaço de formação de professores e, na sequência, apresento o projeto, suas finalidades, aspectos organizacionais e perfil dos alunos e professores do curso, entre outros.

2.1. Extensão Universitária e Formação Docente

Antes de descrever a trajetória do Desafio Pré-vestibular como projeto de extensão na Universidade Federal de Pelotas, procuro apresentar um breve histórico da extensão universitária no Brasil, a fim de compreender o papel da extensão nas instituições de ensino superior e na formação profissional dos acadêmicos. A criação da extensão e o modo como é vista no espaço acadêmico se dá a partir de discursos e práticas que visam aproximar a universidade do contexto social onde está inserida.

Historicamente, a possível gênese da extensão, como uma das funções do meio acadêmico, se deu em Portugal, no ano de 1869, com forte influência religiosa, tendo a

igreja o objetivo de levar os ideais cristãos para além das escolas. Assim, em meio ao discurso religioso, essa prática foi sendo instituída em vários países.

Já, no século XIX, em Cambridge na Inglaterra, em meio a Revolução Industrial, aconteceram as primeiras experiências com a denominação extensionista. A atividade extensionista nessa época era realizada por meio de palestras dadas pela universidade à comunidade, institucionalizando a extensão, dado o sucesso dessas ações. Segundo Garcia (2012, p.21), é importante ressaltar que “a Inglaterra foi o berço da Revolução Industrial, o que levou a universidade a adaptar-se à realidade para responder a uma sociedade em transformação”. Ainda para a mesma autora:

O oferecimento de palestras desencadeou um movimento de disseminação do conhecimento gerado pela universidade à sociedade. Esse tipo de programa tem, até em nossos dias, grande importância para a comunicação da universidade com a sociedade, todavia não se pode resumir a extensão como proposta institucional a esse tipo de evento. (p.21)

Essa experiência inglesa veio a influenciar os EUA (Estados Unidos da América) onde foram criadas as *Land Grant Colleges* que, baseadas no modelo extensionista da Inglaterra, ocorria na forma de prestações e capacitações de serviços técnicos e educação continuada em cursos noturnos. A partir das experiências das universidades rurais nos EUA, surgiu na América Latina uma preocupação com a abertura do conhecimento acadêmico à população que, com a participação do movimento estudantil, levava para as comunidades o que era produzido na universidade em termos de conhecimentos, ao mesmo tempo que trabalhava para o desenvolvimento de maior autonomia das instituições de educação superior. No Brasil, a extensão universitária começou a ser desenvolvida no início do século XX, com a herança da atividade extensionista baseada na prestação de serviços.

Aqui no Brasil, as primeiras experiências extensionistas acontecem no início deste século, quando se delineiam os primeiros traços de uma política educacional estatal, fruto do próprio fortalecimento do Estado sob a forma de sociedade política. Até então, a política educacional desenvolvia-se, quase que exclusivamente, no âmbito da sociedade civil, por intermédio da Igreja. (TAVARES, 2001 *apud* GARCIA, 2012, p. 23)

Nas décadas de 1960 e 1970 o discurso pelo fortalecimento da extensão foi retomado, fazendo com que as universidades se mobilizassem a fim de discutir acerca do papel da extensão no processo de mudança social e cultural da sociedade. É preciso ressaltar que os projetos de extensão no país quase sempre tiveram forte ligação com os movimentos estudantis, pois, assim como na Argentina, os estudantes brasileiros defendiam a abertura das universidades à comunidade.

Resgatar a Extensão Universitária dentro do Movimento Estudantil é perseguir sua gênese. Todo o movimento da Universidade, afirmador do seu

papel social, tem estado ligado de alguma forma ao corpo discente, tendo-o na maioria das vezes como elemento gerador. Não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a Extensão Universitária no Brasil deve sua origem ao Movimento Estudantil. (SOUZA, 2000 *apud* GARCIA, 2012, p. 27)

A ligação da universidade ao trinômio ensino, pesquisa e extensão, teve início na década de 1960, sendo que em 1968 a extensão se tornou obrigatória nas instituições de ensino superior. Importante lembrar que, nessa época, as mobilizações sociais por uma reforma no país eram muito fortes e, embora, houvesse um movimento em prol de mudanças no que tange ao papel da extensão nas universidades do país, a reforma universitária submeteu as ações de cunho político-social à segurança e cuidado do Estado, em um país que vivia o período pós 1964³. Como comentado por Garcia (2012, p.29),

A dispersão dos estudantes promovida pelo Estado autoritário pós 1964, [...], leva a um domínio total sobre as ações extensionistas, reduzindo-as à mão de obra para prestação de serviços, mudando a concepção de uma extensão participativa e crítica que discutia os problemas sociais do país.

Ainda sobre a reforma universitária, é preciso apontar que, embora, a partir de 1968, a extensão tenha se tornado obrigatória nas universidades, ainda era vista como prestação de serviços à sociedade, como missão social da universidade para com o Estado (GARCIA, 2012). Em 1974, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o MINTER (Ministério do Interior) promoveram uma comissão mista para que houvesse maior integração das ações extensionistas, sendo criado o CODAE (Coordenação de Atividades de Extensão) que passou a coordenar nacionalmente a extensão universitária⁴. Após a extinção do CODAE, em 1979, a extensão só voltou a ter registros em órgãos oficiais em 1990, com a criação da Divisão de Extensão e Graduação (na estrutura do MEC) que iria coordenar a política e a prática da extensão universitária, com foco nas demandas das universidades federais. No ano de 1987 houve a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão Universitária e a partir desse fórum, em 1998, foi criado o documento do Plano Nacional de Extensão Universitária, que consagra a extensão de forma mais ampla como queriam os extensionistas.

Nessa época, foram editadas duas portarias em relação à coordenação nacional da extensão, a primeira, com o objetivo de definir os princípios, diretrizes e normas para

³Período de criação dos projetos Rondon, CRUTAC e MOBREAL, todos com o intuito de controle político sobre os movimentos sociais.

⁴ No ano de 1975 foi elaborado o primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária, divulgado no mesmo ano pelo MEC e pelo Departamento de Assuntos Universitários.

a extensão, e a segunda, criada por um Comitê Assessor⁵, teve a finalidade de avaliar e julgar os processos vinculados ao Programa de Fomento da Extensão Universitária (GARCIA, 2012). O trabalho de organização da extensão universitária deu, nos anos 2000, maior visibilidade à extensão, tanto nas instituições públicas de ensino, quanto nas comunitárias.

Essa institucionalização acabou gerando o início de outra organização da extensão, o que permitiu o surgimento de programas e projetos não mais de caráter circunstancial, mas de cunho permanente, desmitificando aos poucos aquela visão somente de prestação de serviços pontuais e reativas aos movimentos sociais à qual a extensão estaria vinculada. (GARCIA, 2012, p. 32)

Ainda para a mesma autora, a extensão vem sempre ligada às práticas de mudanças sociais e, com isso,

nota-se um movimento de evolução das ações de extensão, da participação estudantil, das oportunidades de contatos com comunidades diversas e da criação de programas e projetos de extensão na busca de um bem comum, de uma educação e capacitação contínuas da sociedade. Assim, as atividades de extensão não se referem somente a prestações de serviços pontuais, mas agregam a elas outras atividades que ratificam o compromisso social da universidade com a sociedade. (GARCIA, 2012, p. 33)

Além disso, é preciso também considerar que o papel da extensão universitária não é só integrar conhecimentos entre universidade e comunidade, mas ser um espaço de troca de experiências. Desta forma, é possível compreender a extensão como um espaço institucional de formação profissional dos estudantes que participam como extensionistas, no qual, a partir da integração entre a comunidade e a universidade, pode haver a construção de conhecimentos e desenvolvimento de práticas profissionais.

É papel da extensão refletir sobre os caminhos da educação, para a construção do conhecimento em direção às práticas, às reivindicações e aos aprendizados. Não basta assumir-se como produtor de conhecimento, como construtor da ciência, mas também, como criador de novos contextos que se enraízam em uma ética social que compartilha a vida de forma coletiva. A extensão é um processo de aprendizagem vivencial, reflexivo e dialógico, de formação humana, social e profissional. Ao perceber a extensão como produtora de um conhecimento vivencial, também se assume a tarefa de produção de consciência e conhecimento que gere transformação. (MENEZES, 2010 *apud* GARCIA, 2012, p. 39)

No que tange à formação de professores, a extensão universitária, como um dos pilares da universidade, tem papel fundamental na formação acadêmico-profissional. O trabalho na extensão desenvolvido por licenciandos, por exemplo, tem sido relevante para a formação docente, especialmente se considerarmos que até meados dos anos de

⁵ Esse Comitê Assessor era composto por nomes designados pelo Fórum de Pró-Reitores e pela Divisão de Extensão e Graduação.

2000, os currículos dos cursos de licenciatura previam estágios supervisionados de curta duração, ao final dos cursos. Para Garcia (2012, p. 42),

Quando o acadêmico atua além dos eixos organizadores do ensino, ele fica muito mais próximo da realidade na qual estará inserido logo após deixar a academia. O estágio já anuncia o cotidiano com o qual ele vai trabalhar, mas com a oportunidade de atuar na comunidade acredita-se que sua ação será mais rica, porque, nascida de uma práxis vivenciada pelo acadêmico, legitima um papel ativo e autônomo em relação à construção de seu aprendizado, dando a ele um sentido próprio.

Além disso, as atividades de extensão são de certa forma o elo entre a universidade e a comunidade local, pois há nesses espaços a articulação dos saberes acadêmicos e sociais, o que favorece a formação do futuro profissional. Assim, Garcia (2012), defende a formação integral dos docentes com a indissociabilidade dos eixos: ensino, pesquisa e extensão. A autora afirma, ainda, que o trabalho na extensão pode ser um fator importante para desfazer a dicotomia teoria e prática, uma vez que o extensionista muitas vezes vivencia seu espaço de trabalho ainda na formação inicial, o que pode ser um facilitador para que os discentes desenvolvam autonomia para propor ações, a partir das reflexões realizadas em seu trabalho como extensionistas.

Nessa instância, as práticas desenvolvidas pelas ações extensionistas, por ocorrerem em espaços alternativos, por desenvolverem atividades sistematizadas de forma diferente das utilizadas comumente na escola, têm maior espaço para a inovação e criatividade podendo ser um caminho na direção da autonomia docente. (GARCIA, 2012, p. 46)

Nesse sentido, a extensão pode oportunizar experiências prévias nas salas de aula que, promovendo um olhar sobre seu papel na comunidade educativa e podendo levar os acadêmicos a reconhecerem suas dificuldades e necessidades na atuação como professores. Segundo Garcia (2012), é preciso que as atividades de extensão promovam novas formas de olhar o papel da escola e que as experiências vindas dessa nova forma de olhar gerem maior compreensão em relação às especificidades da profissão docente. Para a mesma autora:

As inserções, realizadas por meio de atividades de extensão universitária, podem oportunizar experiências prévias aos futuros docentes, preparando-os, assim, para lidar com as situações a serem enfrentadas na escola e reduzindo suas dificuldades iniciais. A experiência obtida, por meio da extensão, durante a formação inicial, antes do estágio obrigatório, pode interferir de forma contundente na atuação futura do graduando que se prepara para o ofício, pois tais experiências podem levar a mudanças de postura diante da profissão. (p. 46)

A partir de todas essas considerações é possível mostrar a importância do papel da extensão na formação de professores, tanto de caráter pessoal quanto profissional, uma vez que oportuniza desenvolvimento de autonomia e de (re)conhecimento do exercício profissional nas salas de aula e no contato com os alunos e com as

comunidades. Nessa perspectiva, o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular, como dito anteriormente, possui um papel importante na formação dos professores, o que, por si só, justificaria sua escolha como objeto de estudo, mas, além disso, a escolha tem a ver como a minha história como professora nesse espaço.

Participo do projeto Desafio Pré-vestibular como professora, desde o ano de 2011, quando ainda era graduanda do curso de Bacharelado em Química. Por meio da extensão pude ter contato com a sala de aula antes mesmo do estágio supervisionado, o que me ajudou muito quando tive que realizar o estágio na escola. No projeto tive a oportunidade de conviver com professores que já estavam no exercício da docência em escolas, da rede pública e privada, assim como com estudantes da pós-graduação. Para Fávero (2011, p. 61),

A universidade pública precisa estar atenta e ter competência e dedicação redobradas para a formação dos futuros profissionais que a frequentam, e que, muitas vezes, têm dificuldade em articular conceitos teóricos aprendidos na universidade com os conhecimentos necessários para o exercício da prática profissional.

Assim, a fim de atender as demandas da profissão docente, os professores podem contar com a formação acadêmica, que deve lhe dar condições de propor ações na escola, o que implica desenvolver, ainda na formação inicial, autonomia para tomar decisões e propor mudanças, se necessário. Nesse aspecto, espaços como o Desafio Pré-vestibular têm um papel importante, uma vez que os licenciandos têm autonomia para selecionar conteúdos e realizar ações didático-pedagógicas para suas aulas.

A essência da autonomia está na capacidade dos sujeitos de tomarem decisões por si próprios. Autonomia difere de liberdade completa, pois significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual será o melhor caminho. (KESSELRING, 1993 *apud* ROMANOWSKI, 2012, p. 21)

Outro aspecto relevante considerado nesse projeto de extensão é haver contato direto entre licenciandos de diferentes áreas de conhecimento – Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias⁶, sendo esse contato um facilitador para a realização de práticas interdisciplinares, uma das orientações pedagógicas do projeto Desafio.

Sabe-se que, embora, o ENEM possa orientar os currículos⁷, no caso do Desafio, outros conteúdos também são discutidos em aula, considerando que o discurso

⁶ Divisão de áreas no ENEM

⁷ Embora a concepção de currículo utilizada nessa dissertação seja mais ampla e complexa, nesse exemplo específico, o conceito de currículo é tomado de forma muito reduzida referenciando os

dos movimentos sociais, juntamente com o discurso pedagógico, caracteriza e constitui práticas na Educação Popular. Isso faz com que o Desafio seja um espaço no qual, além de interesses acerca do ENEM, também sejam discutidas questões pertinentes à formação profissional dos licenciandos, além de discussões sobre a formação crítica e emancipatória dos alunos, esta defendida numa perspectiva de formação sócio-crítica.

A partir da hipótese de que o curso Desafio Pré-vestibular é um espaço de formação docente, busca-se compreender como os professores lidam com a dicotomia de preparar os alunos para uma prova de seleção classificatória trabalhando numa perspectiva de Educação Popular. Além disso, considerando a heterogeneidade dos estudantes, busco ver como os professores da área de Ciências lidam com a realização de planejamentos de aulas e ações pedagógicas que contemplem e valorizem a contextualização e a interdisciplinaridade, a fim de atender esse público.

Entende-se que o processo de formação dos licenciandos, nesse projeto, se dá em meio à reflexão sobre planejamentos realizados e práticas desenvolvidas, compreendendo o curso Desafio como um espaço formação, bem como de constituição de identidades docentes.

2.2. Uma história dividida em quatro fases e aspectos organizacionais do curso nos dias atuais

O projeto Desafio Pré-vestibular, conforme seu Projeto Pedagógico (PP) foi criado no ano de 1993, em meio a discussões acerca da Educação Popular, quando um grupo de alunos da UFPel propôs a criação de um curso que possibilitasse o ingresso dos filhos da classe trabalhadora de Pelotas ao ensino superior. Esse grupo era formado por membros do DCE da universidade e, juntamente com os Movimentos Sociais da cidade, solicitou à universidade espaço para a criação de um curso preparatório para o vestibular gratuito à população.

Nessa mesma época (início dos anos 1990), os movimentos sindicais eram muito fortes, visto que o Brasil vinha de um processo lento de abertura política no período pós-ditadura (1974-1983), e se encontrava no auge do neoliberalismo (fim dos anos 1990). O discurso por melhores oportunidades para a classe trabalhadora, reivindicação dos movimentos sociais e sindicatos, fez com que, nesse contexto,

conteúdos programáticos que são cobrados no exame e que de alguma forma orientam o trabalho docente nas escolas.

nascesse o curso Desafio Pré-vestibular, assim como outros cursos preparatórios que tinham (e têm) como objetivo oportunizar o acesso à universidade às classes menos favorecidas economicamente.

Segundo Thum (2000, p. 48), a proposta de criação do curso foi embasada em duas grandes bandeiras defendidas pelos movimentos estudantis da época: a tentativa de superar os muros da universidade, tornando-a interativa com a sociedade e a defesa de uma universidade gratuita com participação da classe trabalhadora. De acordo com o PP do curso:

A tentativa de sair dos muros da universidade, de ir à grande massa da população que a sustenta a fim de possibilitar à classe trabalhadora o acesso a Universidade Pública é um dos princípios básicos de nossa proposta. Acreditar na possibilidade de transformação de realidade social; oportunizar a classe trabalhadora, bem como aos seus filhos, o acesso à cultura elaborada; discutir o papel de homens e mulheres nas associações de bairros, sindicatos. (UFPEL, 2003, p. 4)

Thum (2000) faz uma divisão de acordo com as fases de elaboração e constituição do projeto, chamando a primeira fase de “Tempo de Semeadura”, onde o projeto teve sua sede localizada nas dependências do Círculo Operário⁸ e atendia um número aproximado de 50 alunos. Ele aponta que, ainda nessa época, a questão pedagógica era um desafio, pois os professores do projeto na área de Ciências da Natureza eram, em sua maioria, alunos dos cursos de ciências agrárias.

Para o mesmo autor (p. 86), “a demanda da aula era maior que a incerteza e o fazer se dava a partir dos bons exemplos tidos por esses professores-alunos em sua trajetória de vida”. Essa forma de conceber a profissão docente não é diferente do que a apontada por Jones (1994, p. 64), quando afirma que por “medo de mudança estratégica do discurso sobre a escola urbana, o papel do professor mudou de o instrutor mecânico ao exemplo moral”. O mesmo autor afirma ainda que as questões curriculares ocupavam um lugar secundário na formação dos professores, sendo que a maior preocupação era mesmo com as técnicas éticas.

Nessa primeira fase do curso, havia dificuldade para conseguir materiais como quadro e giz, bem como havia muita evasão dos professores, que segundo ele se dava, também, pelas “grandes divergências internas sobre o processo pedagógico” (THUM, 2000, p. 91). Quando de sua criação, o curso tinha apoio dos sindicatos e dos movimentos estudantis da cidade de Pelotas, mas com o passar do tempo a proximidade

⁸ Associações civis de trabalhadores, de inspiração católica, surgidas no Brasil na década de 1930. A primeira dessas associações foi o Círculo Operário Pelotense, fundado na cidade de Pelotas (RS) em 15 de março de 1932. (Fonte: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/circulos-operarios>)

com esses grupos foi dando lugar a uma integração com a universidade. Foi, ao final dessa primeira fase e início da segunda que, sendo assumido pela UFPel, o Desafio Pré-vestibular passou a ser um projeto de extensão da universidade.

A segunda fase, denominada “Do fio que se alonga ao replantar” (THUM, 2000), teve início no final de 1994, quando a sede do curso foi instalada no prédio do Instituto de Ciências Humanas. Nesse período o curso quase foi extinto, pois os professores voluntários criticavam o currículo, considerando que a carga horária de algumas disciplinas era muito pequena e isso fazia com que o objetivo do curso, que era preparar os alunos para o vestibular (na época) não fosse atingido.

As disputas curriculares são históricas, pois desde a criação das instituições de ensino, há lutas em torno da supremacia dos conhecimentos ligados às Ciências Exatas e da Natureza em relação aos conhecimentos das Ciências Humanas. No caso do curso Desafio, como desde a sua criação teve forte caráter social, entende-se melhor os possíveis embates de cunho curricular no projeto. O que indica ser o currículo, um campo de disputas, em todos os espaços de ensino.

Nas discussões cotidianas pensamos o currículo apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 1999a, p. 15)

A partir das relações de força em disputas curriculares, que podem ser compreendidas em uma rede de discursos constituintes das relações sociais dos sujeitos e instituições envolvidos, que, em meados de 1995, o projeto Desafio Pré-vestibular quase foi extinto. Na época, em meio a divergências administrativas e pedagógicas, o curso contou com o trabalho de apenas oito professores. Segundo Thum (2000), com as dificuldades anteriores enfrentadas pelos membros do Desafio, ocorreu a institucionalização, entendendo ser a universidade o local onde o curso deveria ser ancorado. Embora o processo de institucionalização do curso Desafio pela UFPel não tenha sido um processo simples, houve uma melhora significativa com relação aos espaços e materiais para as aulas. A universidade assumiu o curso como projeto de extensão universitário e com isso os voluntários passaram a receber certificados de participação. Mas isso, para Thum (2000, p. 110), criou no grupo de professores e coordenadores o receio que “as pessoas voluntárias acabassem sendo levadas ao trabalho simplesmente pelo certificado, mas, nos casos das licenciaturas, a experiência já era muito importante”.

Notadamente, os alunos dos cursos de licenciatura já procuravam o curso como um espaço de formação profissional e nesse mesmo período (entre set/1994 a jan/1995), começou a ser discutida a dimensão interdisciplinar nas atividades do curso, com tentativas dos professores em estabelecer o ensino por áreas de conhecimento, ao invés de disciplinas fragmentadas. O discurso da interdisciplinaridade, desde então, sempre se mostrou presente nas reuniões, atividades e propostas pedagógicas no curso.

A terceira fase do curso, denominada por Thum (2000) como “do Fio Tecido em tranças que ganhou autonomia”, teve início em agosto de 1995, já locado no prédio do curso de Odontologia, com atendimento em torno de 60 alunos. Nesse período, ex-alunos do Projeto Desafio que se tornaram acadêmicos da UFPel, passaram a atuar como professores no curso. Isso concretizava um dos objetivos do projeto que era a sua auto sustentação, considerando esse retorno como “decorrente da consciência adquirida nos processos dos movimentos universitários” (THUM, 2000, p. 112).

Nessa época, o Desafio Pré-vestibular estava bastante afastado dos movimentos sociais, porém, ainda era reconhecido como um espaço político e de autogestão, características do projeto desde a sua criação. Entre a primeira e a terceira fase, o curso mudou de instalação várias vezes, pela dificuldade em ter disponível uma sala para as aulas no turno da noite (horário de funcionamento do curso até então). Várias reuniões com colegiados e responsáveis pelos espaços da UFPel foram feitas para a disponibilização do espaço necessário.

Na quarta fase do curso, a partir de 1995, chamada por Thum (2000, p. 117) de “do Trançado dos Tentos que Desafio(avam) a auto-gestão”, o autor considera que o projeto já possuía “uma identidade forte, personalidade política. O curso possuía uma formação constante e um reconhecimento público que legitimavam as propostas e os espaços”, sendo a partir dessa fase que o curso passou a ter uma certa estabilidade no âmbito político e pedagógico.

Desde o ano de 2007, até os dias atuais, o Desafio Pré-vestibular está instalado na Rua Andrade Neves, 2222, em um prédio de dois andares, cedido pela universidade. O espaço conta com duas salas de aula e dois banheiros no segundo andar, mas ainda sem acesso para pessoas portadoras de deficiência, e uma biblioteca (inaugurada em 2008 por um professor voluntário, licenciando do curso de Química da UFPel). Atualmente, o espaço físico é melhor do que os espaços anteriores, no entanto, ainda carece de melhorias para o público que estuda ou trabalha no local. Com relação às ações do Projeto Desafio, essas são norteadas pelo PP do curso, no qual são

considerados três princípios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, administrativo e social: *a inclusão social, o voluntariado e o combate ao preconceito*.

A *inclusão social* é central no projeto, pois a proposta do curso é o acesso ao ensino pela comunidade, considerando os saberes de vida dos alunos. O *voluntariado* é a condição de funcionamento do projeto, que conta com professores e extensionistas voluntários⁹.

O voluntário é um indivíduo que oferece o seu serviço a uma determinada organização, sem esperar uma compensação monetária, serviço que origina benefícios ao próprio indivíduo e a terceiros. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2001) a atividade voluntária não inclui benefícios financeiros, é levada a cabo atendendo à livre e espontânea vontade de cada um dos indivíduos e traz vantagens a terceiros, bem como ao próprio voluntário. (SHIN & KLEINER, 2003 *apud* FERRERA & PROENÇA, 2008, p. 1)

O *combate ao preconceito* é o princípio que se torna o Desafio, como é o próprio nome do curso, pois em cursos de Educação Popular o público atendido faz parte de um universo plural, com diferenças de idade, etnia, orientação sexual, portadores de necessidades físicas e psicológicas, além da condição de vulnerabilidade social que, de um modo ou de outro, também têm suas particularidades, sendo nesse universo da sala de aula e de outros ambientes do curso, alunos e professores estudam e trabalham.

As finalidades que constam no PP do curso são de 2003¹⁰, mas pode-se dizer que se mantém, apenas não mais como preparatório para o vestibular, mas preparatório para o ENEM.

A meta principal é possibilitar o acesso de segmentos sociais menos favorecidos economicamente a uma cultura elaborada e como consequência disso a aprovação no vestibular, para que sendo participantes tenham maiores condições de uma intervenção social mais consciente. No seu trabalho, sempre de grupo e com decisões coletivas, busca-se instaurar a sala de aula como espaço de cultura, debate e construção de uma nova visão das relações sociais. (UFPEL, 2003)

Ainda, de acordo com o PP, o objetivo geral do curso é habilitar aqueles que, alijados de cursos preparatórios, precisam de apoio para o ingresso na universidade. Para atender esses alunos, os acadêmicos da UFPel, a maioria licenciados ou licenciandos, ministram aulas em diferentes áreas de conhecimento. Por outro lado, o projeto propicia aos estudantes da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas um maior desenvolvimento pessoal, profissional e social; envolve os

⁹ Os graduandos/graduados que atuam no projeto recebem certificados comprovando as atividades prestadas.

¹⁰ Existe uma versão do PP do ano de 2015, porém essa possui o mesmo texto do PP de 2003.

acadêmicos em uma atividade com o segmento estudantil secundarista local; salienta o papel da universidade e de seus estudantes para o desenvolvimento técnico, científico e pedagógico para a cidade de Pelotas e região (UFPEL, 2003). Assim, uma das contribuições do projeto para a formação dos acadêmicos é a possibilidade de atuação no ensino com articulação à extensão e à pesquisa que, no caso desta dissertação de mestrado procura mostrar a possibilidade de integração do trio pesquisa/ensino/extensão na formação profissional dos acadêmicos. Para Fávero (2011, p.57):

Entre as instituições de ensino superior, deve-se distinguir a universidade como centro de produção de conhecimento novo, de ciência, tecnologia e cultura, cuja disseminação deve ser feita através de atividades de ensino e extensão. Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises.

Esta mesma autora afirma que a universidade pública, além de formar profissionais para o mercado de trabalho, deve preparar os sujeitos a fim de que possam atuar e modificar a realidade em que vivem, com um olhar crítico sobre ela. O Projeto Desafio propõe aos voluntários o desenvolvimento de um trabalho colaborativo voltado às classes menos favorecidas, auxiliando e possibilitando aos alunos o acesso à educação.

Atualmente o curso atende turmas em duas modalidades: curso extensivo (com início em março e término em outubro¹¹) e curso intensivo (com início em junho e término em outubro). Assim, ao longo do ano, o curso oferece atividades de ensino para cerca de 400 alunos, distribuídos em quatro turmas nos períodos da tarde e da noite, que procuram o curso buscando melhorar sua formação em nível médio para participar da prova do ENEM e ingressar na universidade. Ao chegar para a aula, os alunos encontram as salas organizadas e devem deixá-las igualmente organizadas, ao final, para os alunos do próximo turno.

A coordenação do Curso Desafio Pré-vestibular é realizada por quatro coordenadores gerais (dois no turno da tarde e dois no turno da noite), todos bolsistas da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFPel (PREC), eleitos em reunião geral entre os voluntários que participam do projeto. Atualmente, dos quatro coordenadores, três são ex-alunos do curso. Eles administram e coordenam pedagogicamente o curso, resolvendo problemas que envolvem espaço para as aulas, falta de professores, sendo responsáveis por manter contato direto com a PREC.

¹¹ As aulas regulares no curso encerram sempre uma semana antes das provas do ENEM, logo o calendário do curso é orientado a partir das datas do exame.

Além dos coordenadores gerais, a coordenação pedagógica é realizada por cinco professores voluntários, licenciados ou licenciandos, que cursem Psicologia ou Pedagogia, mas também podem participar da seleção para essa coordenação alunos que tenham cursado alguma disciplina pedagógica na universidade. De acordo com o PP do curso (UFPEL, 2003, p. 8), “As funções da coordenação pedagógica estão relacionadas à interdisciplinaridade, à integração da relação aluno-professor, bem como à formação e preparo de professores”, atendendo questões que envolvem relações entre professores e alunos, e pensando atividades a título de formação de professores como, por exemplo, a organização do *Ciclo de Formação de Professores*, que ocorre de duas a três vezes ao ano, em reuniões aos sábados, sendo esse um espaço para troca de experiências e debates sobre educação e sobre o trabalho pedagógico com os alunos.

Além disso, a coordenação pedagógica é responsável por encaminhar um questionário aos alunos para avaliação do curso, duas vezes ao ano. O instrumento trata a avaliação da coordenação geral, dos secretários, da limpeza e da organização do curso, com maior detalhamento para a avaliação dos professores, sendo considerados os seguintes critérios: a didática utilizada, o comprometimento com as aulas e com os alunos, o conhecimento dos conteúdos, e as relações entre professores e alunos. Mesmo não havendo avaliação formal de desempenho dos alunos com controle de notas, é exigido frequência nas aulas de, no mínimo 75%, sendo considerados desistentes os alunos com frequência inferior a isso.

2.3. Os sujeitos que constituem o curso Desafio Pré-vestibular

Como já dito, o público atendido pelo projeto de extensão, em geral, são pessoas de baixa renda e em vulnerabilidade social. A grande procura pelo curso tornou necessário realizar um processo de seleção, que conta com duas etapas, uma entrevista (realizada por uma banca com três ou mais professores) e o cálculo de renda *per capita* da família. A entrevista, de acordo com um *Roteiro de Entrevista* (Anexo A), é avaliada com nota de 0 à 4 e busca conhecer os candidatos e ver o que pensam sobre os princípios do curso (inclusão social, voluntariado e não preconceito), bem como, analisar as motivações para fazer parte do projeto.

Após a entrevista, o candidato preenche uma *Ficha de Avaliação* (Anexo B), onde são coletados dados dos alunos, sendo alguns utilizados para o cálculo da renda

*per capita*¹². A nota final do aluno é o resultado da média entre a nota na entrevista e o valor da renda *per capita*, sendo esse o resultado utilizado para a classificação dos alunos. Os candidatos não selecionados nessa etapa ficam em uma lista de suplência, podendo ser chamados posteriormente. Semelhante a grande procura pelo curso, há também grande evasão, sendo diversos os motivos que levam os alunos a isso. Analisar as expectativas dos alunos em relação às aulas pode contribuir para a realização de práticas docentes mais adequadas a este público.

Mas, mesmo sendo grande o número de evadidos, é animador ver o número de alunos que conseguem ingressar na universidade, sendo em média 50% os aprovados (dos que permanecem no curso até o final). Na região, é conhecida a importância do Desafio Pré-vestibular para os alunos de classes populares, pois muitos alunos que frequentaram o curso, hoje são graduandos da UFPel e de outras universidades, ou estão graduados e em exercício profissional. Entre esses, alguns, como já dito, são ex-alunos do Desafio Pré-vestibular que participam do projeto como professores, bibliotecários ou como bolsistas.

Por muitos anos o curso esteve sem representação estudantil, mas esta foi reativada em 2015, com a eleição de dois representantes discentes, responsáveis por participar das reuniões (geral e de coordenação), levando as demandas dos alunos e dando retorno às turmas sobre as decisões tomadas nessas reuniões. A representação discente é considerada importante por professores e membros da coordenação pedagógica porque é mais um espaço de discussão e decisão que favorece a formação cidadã dos alunos.

Com relação ao corpo docente, o projeto conta, em média, com aproximadamente 60 professores. No ano de 2015 havia 67 professores voluntários (graduados e graduandos), sendo 57 licenciados ou licenciandos e outros 10 acadêmicos de outros cursos de bacharelado. Os voluntários devem participar de atividades do curso, como reuniões gerais e ciclos de formação de professores, além de ministrar aulas. As aulas são ministradas em doze disciplinas (com um ou mais coordenadores para cada disciplina), sendo que o professor tem total autonomia em planejar e realizar ações de ensino, desde que respeite o *Regimento de Conduta para Professores* (Anexo C), que contém onze regras a serem seguidas pelos colaboradores do projeto.

¹² A renda per capita é a relação entre a soma da renda total das pessoas que moram na mesma casa do aluno e os gastos das mesmas.

No quadro que segue apresentam-se as disciplinas ministradas e os professores do ano de 2015:

Quadro1: Número de professores no projeto Desafio no ano de 2015 e respectivas disciplinas

Disciplina	Número de Professores	Formação Acadêmica
Biologia	6	Licenciatura (4) Bacharelado (2)
Filosofia	10	Licenciatura (9) Bacharelado (1)
Física	3	Licenciatura (2) Engenharia Hídrica (1)
Geografia	6	Licenciatura (4) Bacharelado (1) Administração (1)
História	10	Licenciatura (8) Bacharelado (2)
Letras	10	Pedagogia (1) Licenciatura (9)
Matemática	10	Licenciatura (8) Engenharia Hídrica (1) Engenharia de Computação (1)
Química	6	Licenciatura (6)
Sociologia	6	Licenciatura (6)

Fonte: Produção da autora

O quadro mostra de forma simplificada a formação dos professores que trabalharam no curso no ano de 2015. Nota-se que a maioria dos professores participantes do projeto é de cursos de licenciatura, sendo esse um dos aspectos a ser considerado, quando se analisa o Desafio como espaço de formação de professores.

O processo de seleção para professores contempla uma “mini-aula” de 10 min, avaliada por banca composta por um membro da coordenação geral, um membro da coordenação pedagógica, o coordenador e professores da disciplina, de acordo com critérios da *Ficha de Seleção para Professores* (Anexo D). O professor selecionado assina um *Termo de Compromisso* (Anexo E) e recebe certificado ao término das atividades, mas mesmo concluindo o trabalho ao longo de um ano e recebido o certificado de participação, muitos continuam como colaboradores do curso, o que é um indicativo da valorização que os professores voluntários dão ao projeto e ao trabalho que realizam com os alunos.

Com relação ao modo como organizam suas práticas, parte dos professores tem interesse em propor aulas com enfoque interdisciplinar e participam dos “aulões” interdisciplinares que acontecem aos sábados, sendo essa uma ação proposta no currículo do projeto que visa ser um facilitador para o desenvolvimento da dimensão interdisciplinar.

Com os aspectos levantados nesse capítulo, podemos perceber que o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular se constitui em discursos que o fazem ser reconhecido como um curso preparatório popular com princípios pedagógicos articulados aos dos movimentos sociais, onde se procura romper com o viés disciplinar com base no voluntariado, na inclusão social e no combate ao preconceito, também é um espaço de formação docente dentro da universidade.

3. DISCURSO EM FOUCAULT COMO CAMINHO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Se mais nada existir
Mesmo o que sempre chamamos real
E isso pra ti for tão claro
Que nem percebas
Se um dia qualquer
Ter lucidez for o mesmo que andar
E não notares que andas
O tempo inteiro
É sinal que valeu!
Pega carona no carro que vem
Se ele não vem, não importa
Fica na tua
Videntes loucos de cara
Discrentes loucos de cara
Pirados loucos de cara
Ah, vamos sumir!
(VITOR RAMIL – Loucos de Cara)*

Neste capítulo, apresento a construção da pesquisa e a metodologia de análise dos dados, tomando como pressuposto teórico metodológico a perspectiva de discurso em Michel Foucault. Inicialmente, apresento conceitos relacionados à teorização de Foucault sobre discurso a fim de indicar compreensões do autor sobre a posição dos sujeitos e as verdades construídas pelos discursos processados em uma dada época histórica. Com relação aos discursos, é importante pensar sobre o aparecimento dos mesmos, seus elementos e como se formam as redes discursivas, a partir das condições de possibilidade e relações de saber-poder.

Ao tratar o discurso como prática, procurei entender os efeitos produtivos dos discursos, seja em relação à formação de professores e ao exercício da docência, seja em

relação à compreensão do papel da escola para a vida social. Enfim, neste capítulo, propus mostrar como se deu a construção e a análise dos dados, a partir de um olhar constitutivo da cultura e dos discursos.

3.1. Foucault: suas palavras, suas coisas...

Realizar a pesquisa em uma perspectiva foucaultiana, implicou permear o trabalho de investigação e de análise dos dados considerando questionamentos e problematizações no que tange às práticas sociais. Com relação aos sujeitos, ao longo de sua obra, o filósofo “perseguiu” a seguinte questão: “como nós nos tornamos aquilo que somos?”, procurando mostrar que a formação dos sujeitos em uma sociedade poderia ter acontecido de forma diferente, o que Morey (1995) chama de ontologia histórica do presente.

Foucault (1995) afirmava que a finalidade dos seus trabalhos não seria analisar os fenômenos de poder e nem estabelecer as bases para essa análise, mas sim produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação dos humanos na cultura, e tratar, a partir dessa óptica, os discursos, os dispositivos e a ética que transformam humanos em sujeitos numa sociedade. Segundo Veyne (2011, p. 44), a sociedade, “longe de ser o princípio ou o termo de toda explicação, precisa ela própria ser explicada; longe de ser última, ela é o que fazem a cada época todos os discursos e dispositivos de que ela é receptáculo”.

A busca de entendimento sobre como se dá a formação dos sujeitos pelos e nos discursos e na história, passa pela concepção da história como não sendo linear ou contínua e sim como construção atravessada por acontecimentos. De acordo com Foucault (2015, p. 72), a história vista de forma genealógica, é uma história de rupturas que procura trazer à tona as descontinuidades, de modo a “reintroduzir o descontínuo em nosso ser”, uma vez que os acontecimentos surgem na história, para romper verdades¹³ instituídas.

É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e outra que faz sua entrada mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso de luta. (FOUCAULT, 2015, p. 73)

¹³ São produzidas pelos discursos que fazem sentido em uma dada época.

Assim, a partir do conceito de acontecimento, Foucault desconstrói a ideia de história contínua e com verdades absolutas, procurando mostrar as condições de possibilidade para que os discursos produzam as verdades em diferentes épocas.

Ali onde estaríamos tentados a nos referirmos a uma constante histórica ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência que se impõe da mesma maneira a todos, trata-se de fazer surgir uma singularidade. Mostrar que não era tão evidente assim. (VEYNE, 2011, p. 48)

Se considerássemos uma história tradicional, como normalmente é vista e contada, com fatos sendo narrados em uma linha do tempo, seria o caso de mostrar as rupturas e acontecimentos que ficam “escondidos” entre os “marcos históricos”. A diferença, em termos de questionamento é que, enquanto um historiador clássico perguntaria “O que houve nessa época da história?”, Foucault perguntaria “Como isso aconteceu nesse momento da história? Quais foram as rupturas e as condições de possibilidade que permitiram esse acontecimento e não outro?”

A crítica de que Foucault estudava a história dos “marginalizados”, mostra que ele buscava problematizar como, “nas margens”, algumas causas se tornaram “vencedoras”, procurando desconstruir as verdades já naturalizadas. Sobre alguns desses estudos de Foucault, Veyne (2011, p. 48) afirma

não era tão evidente que os loucos fossem reconhecidos como doentes mentais; não era tão evidente que a única coisa que se podia fazer com um delinquente era trancafiá-lo. Não era tão evidente que as causas da doença devessem ser buscadas no exame individual do corpo.

De acordo com Oksala (2011), para Foucault a história era significativa na medida em que poderia mostrar que “aquilo que é não foi sempre o que é” e que a naturalização de algumas práticas, sempre ocorre em meio a embates e lutas de força. Para a mesma autora, a história considerada por Foucault não é a história do passado, mas sim a história do presente que explica como nos tornamos o que somos e, também, como poderíamos ter nos tornado algo diferente. Segundo Oksala (2011), o método historiográfico de Foucault representa uma maneira de problematizar as práticas e formas de pensamento que eram tidas como atemporais. Para Michel Foucault, o método de análise utilizado por ele,

não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças; mais do que querer reduzir os outros do silêncio, fingindo que seu propósito é vão – tentar definir esse espaço branco de onde falo, e que toma forma, lentamente, em um discurso que sinto como tão precário, tão incerto ainda. (FOUCAULT, 2012, p. 21)

Para Foucault, os sujeitos, assim como as verdades, são construídos socialmente e em uma *episteme*¹⁴, cujas rupturas ocorrem nos modos de saber ou ainda nas condições de possibilidade para que um discurso se torne verdadeiro em uma determinada época. Na *episteme* clássica (antiga), o sujeito não seria visto como um objeto a ser estudado, mas com o nascimento das ciências humanas, há uma ruptura na *episteme* moderna e o sujeito se torna objeto de estudo. Esse sujeito não estaria na história como uma “entidade natural e, assim preexistente ao mundo social, político, cultural e econômico”, mas se torna sujeito “pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2014, p.111).

Nesse sentido, Foucault procurava fazer em seus estudos uma história crítica das subjetividades, ao centrar seus estudos nos saberes e na forma como estes subjetivavam e produziam os sujeitos. Para isso, ele procurou compreender, por exemplo, como a medicina desenvolveu um saber sobre o corpo e sobre o sujeito, e entender como a ideia de “loucura” e os saberes acerca dessa, permitiram, na época (século XVIII) classificar os sujeitos entre racionais e não racionais, assim como entender quais condições históricas e sociais possibilitaram o nascimento das instituições como as clínicas psiquiátricas ou como o saber médico legitimava o isolamento desses sujeitos da sociedade. Para Foucault, as mudanças ocorridas com relação ao saber médico não foram desarticuladas das práticas, uma vez que considera os discursos como práticas sociais, sendo que na época (fim do século XVII e início do século XVIII), os hospitais passaram também a produzir conhecimento, legitimando a medicina como ciência.

Os estudos historiográficos de forma arqueológica de Foucault diferem da epistemologia, pois não se destinam apenas a abordar a cientificidade, mas mostram como um determinado saber se torna conhecimento em uma dada época. Sobre o conceito de discurso, Foucault aponta aspectos da operação dos discursos nas práticas sociais, quando aponta que seu objetivo era mostrar:

como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos de conhecimento. O próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história. (FOUCAULT, 2002, p. 8)

¹⁴ Para Foucault, segundo Revel (2002), trata-se de um conjunto de relações que liga tipos de discursos e que corresponde a uma dada época histórica.

Ao indicar que os discursos não têm estruturas pré-existentes ou permanentes, reforça a ideia de considerá-los como práticas sociais permeadas por relações de saber-poder. Também Veiga neto (2014) ressalta que, para Foucault, os discursos não seriam apenas um conjunto de signos que remetem a “coisas” exteriores aos discursos, mas sim que estes formam os objetos dos quais falam.

Em 1970, em sua aula inaugural no Collège de France, Foucault traz a questão do poder operando juntamente e concomitantemente ao discurso. Essa aula deu origem ao livro *A Ordem do Discurso* (1970), no qual enfatiza o poder e a forma como esse poder controla o discurso a partir de dispositivos. Nesse período, Foucault passaria a realizar também uma análise genealógica da constituição dos sujeitos, a partir da ideia de dispositivo, em estudos que vinha realizando e que mostrava, por exemplo, como o nascimento do dispositivo prisional acontecia juntamente com o jurídico. A noção de dispositivo aparece na obra de Foucault exatamente na passagem arqueologia/genealogia, pois enquanto na arqueologia, o filósofo focava seu olhar sobre a linguagem, na genealogia, passa a analisar também as práticas não discursivas, em um movimento que torna a relação saber-poder mais evidente.

De acordo com Revel (2005), Foucault entende os dispositivos como operadores do poder, ou seja, as técnicas e estratégias que o poder utiliza para subjetivar os sujeitos. Para o filósofo, trata-se da rede estabelecida entre discursos, leis, instituições, enunciados científicos, ou seja, é a rede que conjuga as práticas discursivas e não discursivas, a qual estabelecem subjetividades e assujeitamentos. A partir de técnicas de assujeitamento, surge então a sociedade disciplinar, controlando e exercendo poder nas formas de agir, no comportamento e, inclusive, nos corpos. Nesse sentido, “a disciplina é um princípio de controle da produção de discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2014, p.34).

Ao descrever o modo como, a partir do século XVIII, o poder (permeado por relações de saber) começa a investir sobre o corpo em questões como saúde, alimentação, comportamento e sexualidade, Foucault destaca os dispositivos institucionais sobre o corpo - o *biopoder*. A noção de biopoder se dá a partir da biopolítica, sendo que,

a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da

sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas. (REVEL, 2002, p. 26)

A partir dessa noção de biopolítica/biopoder, Foucault tentou interrogar as maneiras pelas quais os discursos da ciência e da religião, assim como dispositivos da política e da economia contribuíram para que a sexualidade fosse também um instrumento de subjetivação e de poder. Faço todas essas considerações sobre a obra e os conceitos tratados por Foucault, para chamar a atenção para o papel que o sujeito ocupa em seus estudos, seja articulado às noções de discurso e de práticas discursivas/não discursivas, seja articulado às noções de saber-poder.

Como já dito, o autor procura desconstruir a noção de verdades absolutas, considerando-as como fabricadas em uma determinada época, a partir de diferentes discursos: científico, pedagógico, político, econômico ou religioso, entre outros. É importante ressaltar que a afirmação de que o discurso produz verdades sobre as coisas das quais fala, não implica negar a materialidade (existência real) das coisas, tanto que refere a necessidade de uma materialidade para fazer circular o discurso. Mas, a forma como compreendemos os sujeitos, comportamentos e ações, em uma dada época, é constituída pelos discursos, ou seja, “a verdade é deste mundo; ela é nele produzida graças à múltiplas coerções. E nele detém efeitos regulados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral da verdade” (FOUCAULT, 1994, *apud* VEYNE, 2011, p. 56).

Nesse sentido, trago como exemplo os estudos de Foucault sobre a loucura: o filósofo não negava a existência do louco (pessoas com distúrbios mentais), mas entendia que os discursos constituídos por relações de saber-poder produziam o que a sociedade (moderna) passou a compreender como louco, justificando o surgimento, a partir desses discursos de verdade, as clínicas psiquiátricas e o discurso médico sobre a loucura. O que Foucault mostra em sua obra é que os sujeitos são produzidos em regimes de verdade, sendo o discurso nada mais do que:

a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2014, p. 46)

Assim, podemos compreender a obra de Foucault como uma forma de encorajar modos de resistência aos poderes que normatizam o comportamento dos sujeitos, pois somos construídos, e nos construímos, a partir dos discursos e dispositivos de um saber-poder que é normalizador em uma dada época histórica. O que Foucault

procura mostrar é a possibilidade de estratégias de resistência frente às formas governo, a fim de que os sujeitos possam ser diversos ou singulares e com isso buscar a possibilidade de modificar os modos de pensar e agir. Em 1982, Foucault concedeu uma entrevista a Rux Martin, na qual fala sobre qual seria o seu papel como intelectual.

Meu papel, e esta é uma palavra bem enfática, consiste em ensinar às pessoas que são muito mais livres do que elas sentem, que as pessoas aceitam como verdade, como evidência, alguns temas que foram construídos durante certos momentos da história, e que essa pretendida evidência pode ser criticada e destruída. Mudar algo no espírito das pessoas, esse é o papel de um intelectual. (FOUCAULT, 2008)

Nessa perspectiva, na educação, podemos perceber os efeitos dos discursos na produção dos sujeitos, pelos discursos que produzem papéis e identidades aos docentes. Para realizar esse estudo sobre a formação de professores no projeto Desafio Pré-vestibular, precisei compreender o conceito e o papel dos discursos, bem como de seus elementos constitutivos e redes discursivas como princípio que guiou meu olhar acerca da pesquisa que realizo.

3.2. Considerações sobre os discursos e seus elementos constitutivos

Tendo em vista que, nesta dissertação, o olhar teórico e metodológico se baliza na noção de discurso numa perspectiva foucaultiana, passo agora a discutir um pouco mais o discurso e seus elementos constitutivos, bem como teço considerações sobre as formações discursivas, considerando que, ao se falar de discurso em Foucault, devemos evitar cometer três erros, indicados a seguir.

O primeiro erro seria considerar o discurso como uma ideologia de legitimação, uma vez que, para Foucault, o discurso é tomado como “as lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram, elas se impõem tanto aos dominantes quanto aos dominados” (VEYNE, 2011, p. 50). O segundo, seria tentar compreender o discurso num viés marxista, tomando o discurso com relação a forças de produção determinantes de estruturas culturais e políticas, uma vez que considera o discurso constitutivo de práticas sociais que visam atingir a sua singularidade. O discurso é imanente à sua singularidade, faz parte dela e a constitui, como o “traçado das fronteiras históricas de um acontecimento” (VEYNE, 2011, p. 52). O terceiro erro seria procurar no discurso uma consciência (Kant e Husserl) e uma essência (Weber), pois, para Foucault, o discurso “não é sustentado apenas pela consciência, mas por classes sociais, interesses econômicos, normas, instituições e

regulamentações” (VEYNE, 2011, p. 58). Como já dito, entender que os discursos são constituídos por relações imbricadas de saber-poder-verdade (a relação saber-poder é sempre legitimadora de verdades), implica considerar que

em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade [...] (FOUCAULT, 2014, p. 8)

Assim, o saber não é desinteressado e livre de poder, sendo frequentemente utilizado por este, havendo uma relação de auxílio mútuo, pois “o poder é sábio em seu próprio domínio, o que dá poder a certos saberes” (VEYNE, 2011, p. 55). Segundo Foucault (2014, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

O autor aponta, ainda, que há sistemas de exclusão que atingem o discurso, o primeiro, é a *palavra proibida* (não se pode falar tudo, em qualquer lugar ou em qualquer circunstância); o segundo, a *segregação da loucura* (mesmo que não a silencie, autoriza ou anula a palavra de determinados grupos da sociedade, fazendo com que o discurso desses grupos não tenham importância ou valor de verdade); e a *vontade de verdade*, a qual ele dizia estar apoiada em instituições, podendo esta exercer sobre a sociedade um poder de coerção. No caso da educação, a *vontade de verdade*, pode ser exemplificada com o que refere sobre a pedagogia, ao afirmar que:

essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2014, p. 17)

Para Veiga-Neto (2014, p. 102), a *vontade de verdade* deve ser compreendida como uma busca “de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão”. Esses sistemas determinam o que é possível falar e não falar dentro de determinadas redes discursivas ou ocupando determinados lugares de sujeitos. Para Foucault, os embates saber-poder na formação dos discursos não estão escondidos, aparecem em enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Para Fischer (2001), os enunciados, as instituições, a fala e a forma como percebemos o mundo são práticas sociais sempre imersas em relações de saber-poder.

Nesse sentido, a análise de um discurso pressupõe libertar-se de alguns conceitos que tenham como princípio a continuidade, como a tradição, o desenvolvimento (ou evolução) e a mentalidade (ou espírito). No caso da tradição, o autor aponta que esta valoriza a sucessão de acontecimentos e “graças à ela, as novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos” (FOUCAULT, 2012, p. 25). No caso da noção de desenvolvimento e evolução, o autor afirma que permitem reagrupar acontecimentos dispersos em um princípio organizador único, e com relação à ideia de mentalidade ou espírito, aponta que estariam ligadas ao surgimento de uma espécie de consciência coletiva.

Para o autor (p. 26), é preciso abdicar de toda e qualquer forma que tenha por função garantir a continuidade do discurso e sua secreta ausência reconduzida, considerando ser preciso “que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”, estando associado à análise de discurso e de campo discursivo

orientada de forma inteiramente diferente, pois trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui. (FOUCAULT, 2012, p. 34)

Assim, a noção de enunciado está intrinsecamente ligada à noção de discurso, considerando-o como um conjunto de enunciados que possuem suas condições de existência (FOUCAULT, 2012), sendo esses enunciados buscados na sua emergência ou em sua compatibilidade. De acordo com Fischer (2001, p. 201), o enunciado

se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos na linguagem: ele é “sempre acontecimento, que nem língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”; trata-se de “uma função que cruza o domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

O enunciado, então, pode ser tomado como uma função de existência, como elemento constitutivo do discurso que são raros, não se repetem numa mesma rede discursiva, porém, se articulam e possibilitam a existência de outros enunciados. Importante ressaltar que os enunciados podem se repetir em diferentes redes discursivas ou em outros contextos, mas com outra função ou significado.

Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades [...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem

sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2012, p. 105)

Para Fischer (2001), não há enunciado que não se baseie em um conjunto de signos, porém o fato de existir como função de existência, implica sua caracterização em torno de quatro elementos: o *referente*, o *sujeito*, o *campo associado* e a *materialidade*. Com relação ao *referente*, o correlato do enunciado corresponde a um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer.

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2012, p. 111)

Sobre a relação do *sujeito* com o enunciado, é preciso compreender que estes mantêm uma relação diferente da que o sujeito tem com outros elementos linguísticos, pois o sujeito do enunciado é uma relação constituída pela posição que ocupa, podendo esta ser ocupada por indivíduos diferentes, pertencentes à diferentes redes discursivas, ou seja, não é preciso analisar as relações entre o sujeito e o que ele disse e sim, a posição /que ele ocupa para ser sujeito de determinado enunciado. Segundo Foucault (2012, p. 113), “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições”.

Além disso, o enunciado não se exerce sem a existência de um *domínio associado*, ou seja, ele precisa coexistir com outros enunciados. O enunciado sempre existe fazendo uma correlação com outros enunciados de uma mesma rede discursiva ou de redes discursivas diferentes. Nesse sentido, pode-se afirmar que não há enunciado livre, geral ou independente; sendo uma função de existência, ele sempre faz parte de uma série ou de um conjunto em que desempenha um papel, se apoiando em outros enunciados ou sendo antagônico a eles, numa espécie de jogo enunciativo, e que Foucault (2012) chama de coexistência enunciativa.

Assim, o enunciado não é um princípio que individualiza um conjunto significante, mas o que situa as unidades significativas em espaços onde estas se multiplicam ou acumulam. Por se tratar das coisas, ditas, escritas, gravadas, o enunciado necessita de uma *materialidade* que possibilite que este seja repetido ou reproduzido em diferentes redes ou relações sociais (FISCHER, 2001). O enunciado é sempre apresentado em uma materialidade que também o constitui. A materialidade

não é simplesmente princípio de variação, modificação dos critérios de reconhecimento, ou determinação de subconjuntos linguísticos. Ela é

constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade. (FOUCAULT, 2012, p. 123)

Logo, a identidade de um enunciado está diretamente ligada e submetida a um conjunto de relações, condições e limites impostos pelo conjunto de outros enunciados à que está vinculado. Esse vínculo é estabelecido entre os enunciados de acordo com a função que estes desempenham em uma rede discursiva.

Diferente de enunciado, que é raro e pode se repetir em diferentes formações discursivas, a enunciação aparece quando “um conjunto de signos for emitido” (FOUCAULT, 2012, p. 123), porém cada uma com suas individualidades, devido à diferentes articulações de espaço/tempo, sendo que mesmo duas pessoas dizendo a mesma coisa as enunciações serão diferentes. O mesmo acontece se o mesmo sujeito, ocupando a mesma posição, disser a mesma coisa em diferentes tempos. Desse modo, “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (FOUCAULT, 2012, p. 123).

Assim, pode-se ver os esquemas de utilização, as regras a serem empregadas ou o espaço em que o enunciado pode desempenhar um papel como um campo de estabilização (FOUCAULT, 2012). Esse campo de estabilização mostra que um enunciado pode ser repetido, mesmo com todas as diferenças de enunciação, porém não terá uma mesma identidade em diferentes momentos da história. Assim, ao contrário da enunciação que pode ser reatualizada, o enunciado pode ser repetido, porém em condições estritas.

Realizar a descrição de um enunciado é compreendê-lo como um acontecimento que irrompe na emergência de certo tempo, ele não é o que permite o acontecimento, ele é o acontecimento. Os acontecimentos emergem, se tonam possíveis mediante condições de possibilidade. Assim, ao falar de formação de professores precisamos considerar que outros discursos, além do pedagógico, outros acontecimentos, além das práticas da escola, tornam necessário pensar a formação de professores, em diferentes espaços e tempos.

O enunciado como função, irrompe nessas rachaduras e nos mostra uma história diferente daquela contínua que costumamos conhecer. De acordo com Fischer (2001), o que permite situar os enunciados de forma a compreendê-los em suas especificidades é o fato deles pertencerem a uma mesma formação (rede) discursiva, pois não é possível analisar os enunciados sem analisar sua formação em uma rede. Para a mesma autora (1996), as formações discursivas têm relação com diferentes campos do

saber e devem ser vistas como “princípio de dispersão e repartição” dos enunciados, segundo o qual se sabe o que pode ou não ser dito, de acordo com o campo e com a posição que se ocupa nesse campo. Para Foucault, as práticas discursivas são um conjunto de regras anônimas e históricas determinadas no tempo e que definem, em uma dada época, para determinado grupo social, as condições de desenvolvimento da função enunciativa.

A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência. (FOUCAULT, 2012, p. 143)

Como já apontado, os enunciados são raros, não estão “soltos por aí”, não são dispersos, pois na verdade, “poucas coisas são realmente ditas nesse grande murmúrio anônimo do ‘ser da linguagem’” (FISCHER, 2001, p. 205). É preciso pensar que nem tudo é sempre dito e que “estudam-se os enunciados no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros” (FOUCAULT, 2012, p. 146). A análise das formações discursivas, numa perspectiva foucaultiana, deve atentar para essas raridades, pois o discurso não mais aparece como um “lugar” de onde se pode extrair sempre novas riquezas e sim como um “bem finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições e apropriação e de utilização” (FOUCAULT, 2012, p. 148).

Outro traço que deve ser característico quando se pretende fazer uma análise dos enunciados é a questão da exterioridade desses enunciados, pois esse tipo de análise tenta fugir da história de um “exterior” que tenta encontrar a parte mais interior dela mesma, como se a parte mais interna dessa história fosse algo secreto. Uma análise dos enunciados tem que ter por princípio que não há nada atrás das cortinas, não há nada escondido ou subtendido nas palavras. Uma análise enunciativa tenta restituir aos enunciados a sua dispersão a fim de considerá-los na sua descontinuidade e perceber o momento histórico em que se produziu. Não é importante pensar em quem fala e sim que o que é dito não pode ser dito em qualquer lugar e nem em qualquer época, uma vez que ao tratar o domínio do enunciado, não se tem como referência um sujeito individual ou uma consciência coletiva ou ainda uma subjetividade transcendental, mas a descrição de um campo anônimo que define o lugar possível dos sujeitos falantes (FOUCAULT, 2012).

Outro traço também importante na análise dos enunciados são suas formas de acúmulo que diferem da ideia de interiorização ou lembrança daquilo que é dito ou que está em algum arquivo, como se ao longo do tempo esses enunciados estivessem num “estado de conservação”, não afetados e que estão lá em meio às palavras para serem redescobertos. Segundo Foucault (2012, p. 151), a análise enunciativa “não é despertar os textos do seu sono atual para reencontrar, encantando as marcas ainda legíveis em sua superfície [...]”, mas ver os enunciados investidos em práticas que lhe põem em aplicação “que se construíram ou se modificaram através deles” (p. 151).

Fazer uma análise enunciativa em Michel Foucault é ver que os conjuntos de enunciados não são uma totalidade fechada de significados e sim figuras com lacunas e retalhadas. Não é a busca por uma gênese ou uma marca, ou interpretar para descobrir uma racionalidade, é tratar um “conjunto de performances verbais, no nível os enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso” (FOUCAULT, 2012, p. 153).

Diante dessas considerações, pode-se compreender o discurso como um conjunto de enunciados que se articulam e se apoiam numa mesma rede discursiva. Não se trata de uma unidade formal assinalada na história, mas sendo ele constituído de um determinado número de enunciados, podemos definir as condições de possibilidade de sua existência. O discurso, então,

não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento da história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2012, p. 143)

Assim, como já dito, sendo o discurso, construído por relações de saber-poder, opera na formação dos sujeitos, circunscritos em seu tempo histórico. No caso dessa pesquisa, os docentes, subjetivados a diferentes discursos, entre eles o que valoriza a prática, procuram espaços diferentes para exercer tal prática a fim de terem uma “boa formação”. Nesse sentido, o discurso pedagógico que coloca a centralidade na prática, opera, como

prática social ativa, produtiva e criativa, é uma ação ou uma estratégia que trabalha para ou sobre alguma coisa: um desejo, uma necessidade ou uma intenção. Nessa condição, o discurso é um elemento estratégico para as relações de poder, pois é um meio por onde o poder circula e produz. (OSÓRIO, 2014, p. 67)

Pensar na formação de professores em diferentes espaços e projetos na universidade, a partir da noção de discurso e enunciado em Foucault, é procurar compreender quais redes discursivas atravessam licenciandos (e licenciados), assim como quais processos de subjetivação produzem efeitos na formação e identidades desses professores.

3.3. O discurso como princípio para a realização das ações da pesquisa

A pesquisa que tem como objeto de estudo o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular, foi realizada tendo como metodologia da pesquisa, a análise de discurso na perspectiva foucaultiana.

Foucault concebia sua obra como uma caixa de ferramentas que os leitores poderiam vasculhar em busca daquela de que precisavam para pensar e agir. O manejo dessas ferramentas, contudo, pode envolver questões de interpretação, uma vez que o uso de toda ferramenta é sempre determinado pelo contexto e, em última análise, pelo objeto de nosso trabalho. (OKSALA, 2011, p.7).

O discurso visto como ferramenta é uma forma de análise dos dados, mas também uma forma de olhar a pesquisa e, a partir desse olhar, compreender como os dados se constituem como tal. Esse tipo de análise leva em conta os discursos e as relações que se estabelecem com os sujeitos.

Na tentativa de compreender a formação de professores que realizam atividades extensionistas no curso Desafio Pré-vestibular, analisou-se os discursos que fazem do projeto Desafio um espaço de formação de professores. Assim, buscou-se analisar discursos que constituem as práticas realizadas no curso pelos professores em formação, considerando o discurso pedagógico que institui modos de “ser professor” da prática, com incentivo ao desenvolvimento de sua autonomia e ênfase na interdisciplinaridade, mas também pelo discurso político, uma vez que o espaço do Desafio nasce a partir dos movimentos sociais.

O trabalho se refere, então, à análise sobre o Projeto de Extensão Desafio Pré-vestibular da UFPel, visando compreender o curso como espaço para a formação de professores que praticam a docência durante ou depois de sua formação inicial, tendo como questão de pesquisa: **como o curso Desafio Pré-vestibular se constitui como espaço de formação de professores e quais seus efeitos na formação e na identidade docente dos sujeitos que atuam como extensionistas no curso?**

O objetivo geral do trabalho é: **analisar os discursos que constituem o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular como um espaço de formação inicial e continuada de professores de Ciências da Natureza, bem como compreender seus efeitos para a formação e a identidade docente desses professores.** Para atender o objetivo geral do trabalho, apresento os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar sobre as políticas de Formação de Professores no país na literatura de referência sobre Formação e Identidade Docente;
- Investigar as motivações e expectativas dos professores em relação ao exercício da docência no curso
- Pesquisar as finalidades do Desafio Pré-vestibular em relação às práticas desenvolvidas pelos professores da área de Ciências da Natureza;
- Compreender como os professores veem e lidam com o trabalho em um curso de Educação Popular que tem como finalidade preparar os alunos para um exame classificatório/eliminatório;
- Analisar as falas dos professores pesquisados referente às práticas que realizam no Curso em relação a sua formação profissional.

A partir do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa, se fez necessário, primeiramente, fazer um levantamento do perfil dos sujeitos para a construção dos instrumentos de pesquisa: sua formação acadêmica (em áreas específicas) em relação ao ensino desses conhecimentos.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, trata-se de 11 professores da área de Ciências da Natureza, que participaram do projeto em 2015. Estes sujeitos, identificados de P₁ à P₁₁ são graduados ou graduandos de cursos de licenciatura ou de outros cursos, da UFPel e de outras instituições de ensino superior da região. Podemos ver esse perfil no quadro 3 no capítulo 5 dessa dissertação.

A realização da pesquisa contou com as seguintes ações:

- análise documental sobre o curso e sobre os documentos oficiais que norteiam a formação de professores no país;
- Construção de instrumentos para levantamento do perfil dos sujeitos, envolvendo questões sobre as motivações e expectativas dos mesmos em participar do projeto;
- levantamento de dados a partir das respostas ao questionário;
- construção de roteiro para a entrevista com questões construídas a partir das respostas ao questionário;

- gravação e transcrição da entrevista;
- Análise dos dados.

Como já dito anteriormente, para a realização dessa pesquisa foram utilizados dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada, sendo por isso, necessária diferenciar as respostas dos sujeitos a cada um desses instrumentos de pesquisa. As respostas dadas aos questionários serão identificadas como P_Q (seguida do número ao qual o sujeito foi identificado) e as respostas dadas à entrevista serão identificadas como P_E (seguida também do número ao qual o sujeito foi identificado), como pode ser visto no exemplo abaixo:

P_{Q1}: resposta do sujeito P₁ no questionário

P_{E1}: resposta dada pelo sujeito P₁ na entrevista

A partir das primeiras análises com relação aos documentos sobre o curso, documentos oficiais e referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, foram organizados os primeiros instrumentos de pesquisa. Primeiramente organizou-se um questionário (Apêndice A) a fim de conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa, assim como suas motivações em participar do projeto, bem como sobre suas concepções acerca do curso Desafio Pré-vestibular, sua estrutura, organização, relacionamento professor/aluno e relacionamento entre os participantes de modo geral.

Ainda, como ação da pesquisa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada (Apêndice B) com os sujeitos da pesquisa¹⁵ contendo questões acerca da formação acadêmica desses sujeitos, formação e identidade docente, participação no curso, relação com alunos e colegas, planejamento de aulas, o paradoxo Educação Popular e Enem, aspectos pedagógicos e organizacionais do curso, e ênfases na autonomia do professor para a prática da interdisciplinaridade e da inclusão. A transcrição das respostas da entrevista e as respostas aos questionários foram analisadas procurando ver nos discursos político, pedagógico, científico e midiático, entre outros, enunciados que operam na formação desses sujeitos extensionistas.

¹⁵ Os sujeitos da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento (Anexo D) autorizando o uso de suas respostas para a pesquisa.

4. HISTÓRICO E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

*Ei, você
Não me diga que não há mais nenhuma esperança
Juntos nós resistimos, separados nós caímos.
(PINK FLOYD - Hey You)*

Neste capítulo apresento um breve panorama histórico da formação de professores no mundo e no Brasil, buscando compreender os cursos de formação nos dias de hoje conhecendo os movimentos do processo de formação docente ao longo da história. No caso do Brasil, com a vinda da família real para o país, surgiram os primeiros cursos de formação de professores, uma formação que, com herança religiosa e perpassando os cursos de filosofia, carrega algumas dessas marcas até hoje. As marcas históricas presentes nessa revisão são tomadas a partir do texto de Antonio Nóvoa (1991), intitulado *Para o Estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*, o qual analisa a profissão docente a partir do surgimento da instituição escolar.

O percurso do caminho histórico da formação de professores contribuiu para a compreensão acerca de como operam os discursos que instituem os currículos dos cursos de formação de professores e as políticas públicas de formação. Além disso, procurei compreender o desenvolvimento da relação entre teoria e prática, em meio a discursos que se reforçam ou se opõem, produzindo efeitos na formação e identidade docente dos sujeitos em formação e instituindo modos de ser professor/a em uma dada época. Assim, a partir do olhar sobre os discursos que constituem a identidade docente, busquei entender como são produzidas representações sobre os professores, considerando que a cultura e os discursos que circulam em uma sociedade são constitutivos dos sujeitos sociais (HALL, 1997).

4.1. A escola e a profissão docente na sociedade moderna

A educação escolar pode ser compreendida como espaço, no qual os estudantes se constituem por representações sociais, na cultura de uma dada época. No caso deste trabalho, a cultura, permeada por redes discursivas, é tomada como constitutiva dos sujeitos escolares. Para Nóvoa (1991, p. 109), “a cultura deve ser reproduzida em cada indivíduo em seu período de aprendizagem para poder autoperpetuar e perpetuar a grande complexidade social”, podendo, a cultura, nesse sentido, ser entendida como um código social, onde este mantém uma ordem no sistema da sociedade, partindo também do princípio que essa ordem não é fixa e imutável, e sim, sujeita a mudanças devido ao processo de reprodução e acontecimentos da história. Diferentemente da concepção de Nóvoa (1991), neste trabalho, como já dito, a cultura é tomada como constitutiva, sendo os acontecimentos produzidos discursivamente em meio a relações de poder.

Nesse sentido, a educação escolar pode ser considerada como acontecimento que emerge na sociedade moderna e se mantém pela/na recontextualização, de discursos pedagógicos, até os dias de hoje, como princípio para a formação dos sujeitos (LOPES, 2005). De acordo com Ramos do Ó (2006), a escola nasce no hibridismo entre o Estado e a noção cristã e tem em sua gênese a questão de ser (também) um mecanismo de subjetivação, um local dedicado ao treinamento em massa das crianças. Ainda, para esse autor:

Analizando os dispositivos discursivos por meio dos quais os atores são representados, classificados e normalizados, esses investigadores permitem-nos perceber a escola de massas, ora como uma tecnologia humana, ora como uma tecnologia moral; mostram-nos como as dinâmicas de promoção da subjetividade se encontram profundamente articuladas com os objetivos do governo das populações no seu conjunto. (RAMOS DO Ó, 2006, p. 16)

Nota-se que uma das características da escola é a disciplina, cujo discurso pedagógico projeta no estudante, ao mesmo tempo, a noção de independência e de responsabilidade por seus atos. Compreendendo a escola como instituição que, talvez, desde a sua origem, se voltou para práticas de disciplinamento de corpos, é possível reconhecê-la também no sentido de promover a disciplinarização de almas, como forma de regulação social. Para Hunter (1996), o sistema escolar não é burocrático e disciplinar por descuido, é assim pelas exigências do governo social e das disciplinas pastorais.

Instituições reguladoras como a prisão e as clínicas psiquiátricas foram criadas na mesma época da escola, sendo que todas objetivavam disciplinar corpos, porém a escola vai além disso, pois enquanto as prisões e clínicas de psiquiatria acolhiam corpos que não mais poderiam viver em sociedade (os anormais), a escola, emergindo na conjuntura de um estado moderno e de uma população que precisava se tornar disciplinada, agiria sobre os corpos e espíritos em direção ao auto-governo e regulação pela consciência, em meio a uma formação de sujeitos com forte caráter cristão, que pudessem se comportar também como sujeitos reflexivos.

Na verdade, é o fato de que a pedagogia cristã existia como disciplina, mais que como ideologia, que lhe permitiu escapar de suas amarras teológicas e reaparecer na forma de educação secular moral [...] Os estudantes auto-reflexivos, auto-reguladores, por ela formados, não são mais que o resultado de uma iniciação incondicional nas disciplinas da consciência. (HUNTER, 1996, p. 17)

Como já dito, olhando historicamente para o surgimento da escola na sociedade moderna, esta nasceu num híbrido da herança do ideal cristão com as formas de governo do estado moderno resultando em um modelo escolar, baseado no cuidado da consciência, que, de certa forma, é mantido ainda hoje, em um discurso pedagógico recontextualizado. Para Nóvoa (*apud* RAMOS DO Ó, 2006, p. 13), “os sistemas estatais de ensino não são portadores de um novo projeto pedagógico, bem pelo contrário, limitam-se a aprofundar o modelo escolar posto em prática entre os séculos XVI e XVII”. Nóvoa (1991) complementa dizendo que o modelo escolar e o seu desenvolvimento, se dão em um longo processo, e são produzidos a partir de relações sociais complexas e de mudanças de representações e orientações normativas sobre o mundo e os sujeitos.

Nesse sentido, o processo de criação das instituições de ensino está relacionado com: a ética protestante do trabalho, tida como a portadora de uma reforma que daria condições históricas ao estabelecimento de uma nova ordem socioeconômica; as normas ao uso do corpo, no sentido da interiorização de um conjunto de regras morais; a concepção de infância e a necessidade de submetê-la a uma série de normas para prepará-la para a vida; e a inauguração da sociedade disciplinar onde se percebe um conjunto de técnicas que tem por objetivo controlar os sujeitos, a fim de torná-los úteis e dóceis. Todos esses aspectos tornaram possível o nascimento da escola, visto que, a partir dos discursos daquela época, os sujeitos se tornariam educáveis se fossem conduzidos por meio de uma instituição racional e organizada. Nóvoa (1991) aponta que no século XVI,

A escola era uma opção possível, mas logo se torna um investimento social inevitável. Em seu seio, o futuro da criança é muito mais importante que o presente; por isso, ela será encarada essencialmente como um projeto, o que provocará a generalização de uma relação pedagógica com respeito à infância, a qual progressivamente invadirá toda a vida social. (p. 114)

Ainda, para esse mesmo autor, embora com algumas características iguais, as escolas apresentavam (assim como nos dias de hoje) diferentes papéis aos atores sociais, sendo que aos mestres cabia ensinar e disciplinar as “novas almas”, e aos alunos, cabia seguir as orientações e aprender.

Entre os séculos XV e XVIII, os professores das *petitesécoles*¹⁶ eram pessoas leigas dependentes do pároco (ninguém era nomeado como mestre dessas escolas sem antes ser aprovado pelos representantes da igreja). Não havia procedimentos uniformes com relação ao pagamento e contrato do mestre, que, normalmente, era a pessoa com obrigações como soar os sinos da igreja e/ou ajustar o relógio da comunidade. Assim, a função docente, nesta época, era o menos importante, uma vez que a escola era conduzida por mestres leigos ou sociedade de caridade e beneficentes, “mestres que ensinando na casa de pessoas bem colocadas e congregações religiosas ensinavam ao mesmo tempo a doutrina cristã” (NÓVOA, 1991. p. 115).

Esses foram, então, os primeiros passos da institucionalização da escola, onde paralelamente às *petitesécoles* acontecia a propagação dos *colégios*. Esses colégios sofreram várias mudanças ao longo do século XVI, podendo ser compreendidos a partir de uma mudança de consciência e pensamento da sociedade e que se estruturaram como modelo para a educação escolar.

Na Idade Moderna (a partir do séc. XV), a escola foi organizada em diferentes classes de idade e em tempos controlados, com a implantação de estruturas disciplinares, com os exames exercendo um papel central na avaliação dos alunos, e a autoridade dos mestres sobre os alunos sendo baseada no disciplinamento. Estando nas mãos da burguesia, a escola era vista como uma forma de mobilidade social, pois diferente da escola de massas (no séc. XX), o funcionamento da escola, entre os séculos XVI e XVIII, representava um modelo, no qual:

¹⁶ Escolas destinadas à aprendizagem da leitura, escrita e cálculo e supervisionadas pela igreja. As *petitesécoles* de Port-royal eram as escolas que utilizavam um sistema de ensino estabelecido em 1637 por intelectuais de Port-royal e duraram até 1660. Port-royal foi um convento situado em Paris onde eram tidas discussões acerca do Jansenismo, movimento religioso de caráter moral e disciplinar. A ideia das *petitesécoles* era dar as crianças uma verdadeira educação e com isso ajudá-las a crescer. A criança era vista por esses intelectuais não como adultos em miniatura, mas sim como sujeitos com características e demandas próprias que deviam ser levadas em consideração. Logo, as *petitesécoles* (pequenas escolinhas) podem ser consideradas o berço da pedagogia moderna.

alunos jovens, de idade homogênea, eram repartidos entre classes de composição estável em função de suas aquisições escolares prévias; estes alunos não tinham quase nenhum controle sobre os objetivos de sua formação e esperava-se deles uma atividade de receptores de um saber dispensado por adultos que tinham por função única ou principal de ensinar. (NÓVOA, 1991, p. 116)

Como as práticas que caracterizam um dado tipo de sociedade são datadas e inerentes a uma dada época, a partir do século XVIII o modelo de escola criada anteriormente já não atendia aos interesses da população e às exigências econômicas da época, anunciando a necessidade de mudanças nas instituições de ensino. Segundo Nóvoa (1991, p. 116), “o Estado toma o lugar da igreja e assiste a um processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares que tendem a tornar-se o instrumento privilegiado da formação, em todos os níveis, para todas categorias de ensino e sociais”. Porém, mesmo o Estado tomando o lugar da igreja, não se pode pensar que houve ruptura com o modelo de instituição de ensino, havendo, na verdade, apenas um deslocamento de poder sobre a escola, uma vez que o Estado se limitou a desenvolver a mesma forma de pensar a instituição escolar dos séculos anteriores (XVI e XVIII). Houve, no entanto, preocupação com a renovação de currículos e com a seleção e recrutamento dos docentes.

O processo de estatização da escola não começa senão por volta do fim do século XVIII; ele é indissociável do movimento secular de emergência do Estado-Nação; de uma transformação profunda das concepções relativas à moral que tendem a se libertar de uma definição estritamente religiosa; e da arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos. (PETITAT, 1982, *apud* NÓVOA, 1991, p. 116)

A compreensão das relações de força que se estabelecem entre igreja e Estado, pelo controle da instituição escolar, é importante para que possamos entender os fatores sociais em questão na educação na época, implicando pensar a incidência de relações de poder-saber na educação. Essa compreensão possibilita pensar três pontos importantes no processo de desenvolvimento escolar, a partir do final do século XVIII: a concorrência entre Estado e Igreja pelo poder sobre as instituições de ensino; o controle por parte do Estado sobre a escola e o processo de autonomização da instituição educativa, fazendo com que a regulação por parte de outras instituições diminuísse gradativamente. Nesse sentido, passou a haver uma questão crucial em relação à educação das crianças e adolescentes: de quem seria a responsabilidade de educar, as famílias e comunidades, a igreja ou o Estado? O processo de estatização do ensino e de mudanças organizacionais em relação aos processos de profissionalização docente foi acompanhado pelo papel do Estado que, inicialmente, homogeneizou e hierarquizou os

grupos docentes, cujos professores deixaram de ser profissionais das instituições religiosas para tornarem-se profissionais do Estado. De qualquer modo, parece ter ficado instituído, já a partir dessa época, que os responsáveis em educar crianças e jovens seriam os professores, cujo processo de profissionalização foi se dando ao longo do tempo, lembrando que

a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia à atividade docente. É uma ação de longa duração, realizada sobretudo no seio de algumas congregações religiosas, ao longo do qual docentes tendem a abandonar suas múltiplas atividades para se concentrar sobre o ensino, diferenciando assim a função docente de toda uma série de outras funções e erigindo o campo educativo em domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo. (NÓVOA, 1991, p. 118)

Com o Estado sendo responsável pela instituição escolar, ao final do século XVIII, o profissional docente passou a exercer um papel extremamente importante, considerando que “a educação exerce um papel de persuasão e de prevenção, a escola funciona como aval ideológico de uma ordem socioeconômica baseada na propriedade privada dos meios de produção e sobre a economia de mercado” (NÓVOA, 1991, p. 118). No início do processo de estatização da escola, os professores não puderam se desenvolver profissionalmente, da mesma forma como entendemos o que é uma boa formação nos dias atuais, pois na época a igreja ainda era responsável por boa parte das escolas e do corpo docente. As antigas motivações, normas e valores da origem da profissão docente ainda se aproximavam do sacerdócio.

Na origem, os docentes aderem a uma ética, a um sistema normativo essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa de uma missão religiosa de educar os jovens à prática de um ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma profissão, as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas por valores e crenças alternativas. (NÓVOA, 1991, p. 120)

Com isso, questões acerca da qualidade dos docentes surgiram, de certo modo, não muito diferentes das que envolvem o reconhecimento sobre o que ainda hoje é reconhecido como a atuação de um “bom” professor. A noção de qualidade profissional é constituída em diferentes discursos que perpassam a docência nas instituições escolares e nas de formação profissional, não só o discurso pedagógico, mas também político, o midiático e o social, entre outros.

Com relação à preocupação com questões éticas na formação do professor, podemos entendê-la como sendo efeito do nascimento da escola e da profissão docente sob uma ótica cristã e religiosa, pois mesmo com a institucionalização da escola e responsabilização do Estado pela formação docente da época, o discurso da ética

docente não desapareceu, fazendo com que os professores da época absorvessem a ideia das normatizações. Segundo Nóvoa (1991):

O duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo faz-se paralelamente a um investimento cotidiano e a uma presença cada vez mais ativa do campo educacional. O aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de métodos de ensino mais sofisticados e a ampliação de currículos e dos programas escolares colocam dificuldades à prática puramente acessória ou marginal da atividade docente. (p. 120)

Nos três séculos que se seguiram a este início da institucionalização da escola, mudanças ocorreram, sendo a criação das congregações docentes pelos jesuítas um acontecimento que contribuiu para a definição de um corpo de saberes para a formação profissional docente. Ao longo desse período, passou a ser necessário o conhecimento de especialistas da área pedagógica, demandando ao trabalho docente tempo integral para a realização das atividades com o ensino, implicando em uma preparação de sujeitos para o exercício da profissão de professor. Nessa perspectiva, como já dito, a constituição dessa profissão não se deu a partir das emergências do Estado, pois antes desse período de institucionalização da escola e da profissão docente, era a Igreja a responsável pela instituição escolar e pelos docentes que lá atuavam.

De acordo com Nóvoa (1991, p. 121), “o processo de estatização de ensino passa, antes de mais nada, pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes”. Ainda, para o mesmo autor, é preciso considerar que esse processo de funcionarização do professorado era defendido tanto pelos docentes da época, que buscavam uma maior autonomia e hierarquização, quanto pelo próprio Estado, a fim de ter um maior controle sobre a instituição escolar. Mas, o processo decisivo da profissionalização docente se deu quando o Estado instituiu uma licença obrigatória para que os docentes pudessem ensinar. Essa licença era concedida mediante a realização de um exame, no qual o indivíduo precisava atender a algumas condições como, por exemplo, a de bom comportamento moral. O exame se constituiu em um suporte legal para o exercício da atividade docente, pois “ratificava a opção pela profissionalização e permitia uma progressiva autonomização do campo educacional” (NÓVOA, 1991, p. 122). Diz, ainda, o autor,

a profissionalização da atividade docente produz-se em interação com a institucionalização e a estatização das démarches educativas. O apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (licença ou permissão, garantia de uma clientela, aumento de matrículas, etc.) e os esforços desenvolvidos pelos docentes com vista à melhoria de seu estatuto, são duas faces de um mesmo processo: a organização estatal do processo de tomar a infância a seu cargo. (p. 122)

Os processos de profissionalização docente eram (e são) permeados por relações de poder-saber, uma vez que o professor detém conhecimentos pedagógicos e a sociedade reconhece os conhecimentos escolares como sendo indispensáveis à formação de crianças e jovens, e a escola como uma forma de ascensão social, sendo esse reconhecimento instituído em discursos que envolvem questões econômicas e sociais, com professores que “além de agentes culturais, são também agentes políticos” (ARBOTT, 1981 *apud* NÓVOA, 1991, p. 124).

Além disso, é válido lembrar que, na atualidade, a maioria dos professores em exercício são funcionários do Estado, ocupando uma posição de sujeito que vive a dicotomia entre a autonomia profissional e o controle regulatório do Estado. Nesse sentido, o profissional docente está imerso em relações de poder que não são unilaterais, ou seja, não só o Estado detém poder sobre os professores, mas também o professorado como classe trabalhadora exerce poder (na forma de resistência) sobre os governos (federal-estadual-municipal). Lembrando que as relações de poder só se dão imersas em relações de saber, ou seja, não existe um poder soberano do Estado sobre o professorado e sim embates de força constituídos por práticas discursivas produtoras de verdades. Dessa forma, é possível perceber os embates de força entre diferentes redes discursivas (discurso pedagógico e político, por exemplo), produzindo efeitos na formação e no trabalho docente. Para Nóvoa (1991), a profissão docente se situa no meio do caminho entre um funcionário estatal e um profissional liberal. Para o mesmo autor, o processo de profissionalização docente não pode ser

indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização não teria jamais sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os docentes. (p. 123)

A partir do século XIX, ao contrário dos séculos anteriores, houve uma grande pressão por parte da sociedade pela laicização da escola, pois o ensino começava a ser visto como representação de superioridade social. Nesse sentido, para o Estado e para as classes emergentes, passou a ser importante haver controle dos docentes, a fim de que a escola se tornasse um local de integração política. A instituição escolar, nesse momento (século XIX), se encontrava em meio aos interesses da burguesia que buscava ascensão social através da escola buscando melhorar seu status social.

Com relação ao papel da escola e da profissão docente, os professores usavam como argumento a importância do seu trabalho para a sociedade, pois somente eles tinham posse de um conjunto de conhecimentos pedagógicos para possibilitar o acesso da burguesia às classes mais altas, que acreditava na formação escolar como forma de ter essa. Com isso, “a expansão dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, assim como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e valores próprios à profissão docente, vai estar na origem do estabelecimento de uma formação específica, especializada e longa” (NÓVOA, 1991, p. 124).

Nessa mesma época, a noção de corpo de saberes e sistema de normas eram recorrentes entre os profissionais docentes, porém, com o desenvolvimento da profissão, algumas mudanças ocorreram no que tange a esse corpo de saberes. Nessa perspectiva, a partir de discursos de uma sociedade que vê a necessidade de uma escola mais “popular”, nascem as Escolas Normais para atender a demanda de formação para o profissional docente.

Com efeito, a institucionalização de procedimentos de formação, através das escolas normais, permitiu, de um lado, o desenvolvimento da profissão docente e a melhoria da posição social de seus membros e, de outro, o estabelecimento de um controle estatal mais estrito sobre o corpo docente. (ELLIOT, 1972, *apud*, NÓVOA, 1991, p. 124)

É importante ressaltar que o projeto para a criação de uma escola de formação para professores se deu antes mesmo da criação das Escolas Normais, porém, a efetivação do projeto ocorreu somente no século XIX, a partir da emergência da luta pela laicização do ensino. A ação empreendida pelos professores por uma melhor formação também foi um fator importante para o sucesso das Escolas Normais, nas quais o profissional docente passaria de mestre pouco instruído, no início do século, para um profissional preparado¹⁷ para o exercício da docência.

Em diferentes países, através das escolas normais, o poder público buscava instituir uma cultura profissional mediante o ensino dos princípios da Pedagogia. Em consequência, foram utilizados diferentes mecanismos de propagação desses princípios para obtenção do modelo docente pretendido para ensinar às crianças nas escolas primárias. Entre as estratégias governamentais usadas, destaca-se o uso de impressos e, em concreto, dos manuais e livros de texto destinados aos professores em formação. Assim, alguns textos e manuais de Pedagogia serviam para disseminar diferentes

¹⁷ Nesse caso, vale ressaltar que a ideia de profissional “bem preparado” se modifica ao longo dos anos. Essas mudanças têm total ligação com a cultura, com a política, com a economia, etc., que constituem os sujeitos na sociedade numa dada época. A concepção de bom professor da época (séc. XIX) exigia que este tivesse características de cuidado e afeto com as meninas e os meninos. Contudo, ao longo do século, com influência das ciências pedagógicas e da psicologia a prática do professor começou a ser norteadada pela racionalidade científica mesclada com atributos femininos, visto que a questão da afetividade era sempre ligada à mulher, sendo que ao longo do século XIX, a profissão docente sofreu um processo de feminização.

qualidades peculiares ao professor primário. De maneira geral, elas podem ser vistas como novas características físicas, intelectuais, morais e legais necessárias para uma nova concepção de sociedade e coerente com a emergente concepção de infância. (ARIÈS, 1981 *apud* DURÃES, 2011, p. 467)

Assim, a evolução da profissão docente esteve diretamente ligada à criação das Escolas Normais, que ocupavam um lugar central na produção de conhecimentos acerca da formação profissional dos docentes com ação na elaboração dos conhecimentos pedagógicos. Sobre as Escolas Normais é possível observar, ainda, que estas

estão na origem da história contemporânea da profissão docente: substituem o “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do ensino primário. Numa perspectiva sociológica, esta mudança supõe rupturas, mas também continuidades; sob muitos pontos de vista, as escolas normais funcionam como verdadeiros “seminários leigos”. (VIAL, 1978, *apud* NÓVOA, 1991, p. 125)

Um fator social e cultural importante, é que a escola, ao longo dos anos, assim como a Igreja e o Exército, passou a formar os seus atores sociais, ou seja, além da escola selecionar, de acordo com suas regras, também inculcava seus princípios de hierarquização. Este é um dos traços sociológicos da profissão docente, pois o professor primário passava da posição de aluno para a posição de professor, normalmente na própria instituição de ensino. Esse processo, que ocorre hoje de forma diferente, faz com que os professores, especialmente no início da sua atividade profissional, tenham a tendência de reproduzir o ensino que tiveram quando eram alunos, o que produz efeitos na sua identidade docente. Mas, mesmo havendo essa mudança de *status*, era função das Escolas Normais propiciar a passagem de aluno para professor.

A criação das escolas normais, o desenvolvimento da forma escolar e a crença nas virtudes da instrução, enquanto fator de progresso, transformam o acesso à profissão docente numa aspiração de diferentes camadas sociais e em uma via de promoção social. Tornar-se professor primário significa vencer uma evasão, significa escapar a outras condições marcadas por imagens de fadiga [...] Normalmente saídos de meios sociais desfavorecidos, os professores primários sentem-se, por seu saber, superiores aos aldeões; entretanto, a baixa remuneração que percebem impedem-lhes a adoção de um modo de vida da burguesia. (CHAPOULIÉ, 1974, *apud* NÓVOA, 1991, p. 126)

Nesse contexto, o professor primário era rejeitado pela burguesia, mas, ao mesmo tempo, ocupava uma posição que não permitia se sentir pertencente às camadas populares, tendo com isso, dificuldade de inserção em algum grupo social. No que tange à (des)valorização docente, podemos pensar que o processo de feminização da profissão, a partir da metade do século XIX, ocorreu sem que houvesse diferença de salários entre homens e mulheres na profissão, porém,

Historicamente, apesar de algumas exceções, a atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram os mesmos privilégios

econômicos que os homens, o que de um ponto de vista sociológico é significativo, pois em alguns decênios o ensino primário vai se tornar um domínio majoritariamente feminino, mas coloca obstáculos às ações dos docentes com vistas à melhoria de seu estatuto econômico e social, pois que o salário da mulher é visto com uma espécie de renda suplementar e não como renda principal da família [...] (NÓVOA, 1991, p. 127)

Essa discussão é trazida brevemente com o intuito de pensar acerca da identidade docente, pois até os dias atuais, muitos entendem a profissão docente como um trabalho secundário, complementar a outras profissões (ENGUITA, 1991). Para Nóvoa (1991), embora a profissão de professor seja reconhecida como importante para a sociedade, tal como a de médicos e advogados, devido à baixa remuneração e prestígio social, ainda é uma profissão desvalorizada. Essa ambiguidade com relação à profissão docente, criou ao longo do século XIX condições para o nascimento das primeiras associações profissionais, sendo a criação dessas instâncias sociais, etapas importantes no processo de profissionalização docente, visto que também a partir dessas associações os professores passaram a organizar e manifestar os seus interesses enquanto grupo profissional. Com relação às formas de organização dessas associações, Nóvoa (1991), aponta que:

as associações de docentes adotaram formas de organização e de ação muito diversificadas, tomando como referência seja o modelo das ordens profissionais, seja o modelo de sindicalismo operário. Esta escolha é legitimada por discursos muito diferentes e carregados de significação política, os quais mudam consideravelmente de acordo com os contextos sócio-políticos e as situações históricas. Em troca, a prática das associações de docentes se caracteriza quase sempre por um comportamento um tanto híbrido, organizado em torno de duas dimensões: a defesa dos interesses corporativos de seus membros e a defesa do ensino enquanto serviço público e função de utilidade social. (p. 128)

As reivindicações do corpo docente e das associações, tanto no final do século XIX quanto no início do século XX, eram em relação à melhoria do estatuto, com reivindicações tais como: melhor e mais longa formação aos professores; controle da profissão, na qual os professores tivessem autonomia sobre as questões escolares e decisões sobre a própria profissão; e a definição de uma carreira. Nessa época, o prestígio docente era dado, em grande parte, pela ação das associações construídas com base na solidariedade profissional e nos interesses em comum dos próprios professores. Isso fazia com que o Estado se opusesse à organização dessas associações.

Com relação à construção do que Nóvoa (1991) chama de *sprit de corps*¹⁸, esta ocorreu em meio a conflitos, visto que estavam em jogo diferentes interesses

¹⁸ Conceito de Pierre Bourdieu (1989). Traduzindo para o português, *sprit de corps*, significa espírito de corpos (solidariedade). Trata-se de uma espécie de corporativismo, um “espírito de solidariedade” entre sujeitos de um mesmo grupo social. Bourdieu traz esse conceito no livro *La noblesse d'État: grandes*

(pedagógicos e políticos). De acordo com diferentes correntes (ética, política e ideológica) criadas dentro das associações, surgiram, quatro categorias de professores: os docentes que esposam as visões dos controladores sociais (o professor assume seu papel de funcionário público e, com isso, produz um discurso de adesão ao Estado), os docentes inovadores e críticos (docentes que defendem a sindicalização, normalmente militantes políticos ou sociais), os pedagogistas (procuravam definir sua identidade em torno do ato de educar), e os docentes sem opção deliberada, sendo o grupo majoritário, que “ao beber no discurso de uma ou outra categoria, esse grupo vai vulgarizar certas propostas teóricas” (NÓVOA, 1991, p. 130). Ressalta-se que para o autor essa “classificação” não é rígida e tem como objetivo apenas uma tentativa de compreender as diferentes posições tomadas pelos docentes com relação à sua profissão, no início do século XX.

Ainda, com relação ao período que vai da segunda metade do século XIX até o início do século XX, como efeito do discurso Iluminista, a escola legitimou-se como instituição de instrução que libertaria os espíritos da ignorância e das superstições, trazendo os cidadãos à luz, à igualdade social, possibilitando formar uma nova sociedade. Com relação aos professores, a crença nas possibilidades da instrução e da ação coletiva, “vão lhes permitir gozar, até a década de 1930-1940 e no conjunto das sociedades europeias, de um prestígio e de uma consideração que eles não tinham nunca tido [...]” (PROST, 1968, *apud* NÓVOA, 1991, p. 130). Já, no início do século XX, os professores passaram a ser formados nas instituições de ensino superior e isso lhes dava um estatuto social mais elevado, embora também houvesse reclamação sobre a falta de consideração com o papel da profissão docente, pois,

O lugar que ocupam no seio da sociedade, assim como o direito que adquiriram de intervir nas questões relativas à instituição escolar, demonstram a importância que se atribui a seu papel social e à sua atividade profissional. Entre o mestre-escola do fim do século XVIII e os professores de instrução primária do início do século XX, existe sem dúvida linhas de continuidade, mas as rupturas e as mudanças são facilmente perceptíveis: isto explica, em parte, o temor que eles manifestam com relação a uma eventual perda das prerrogativas profissionais entrementes obtidas. (NÓVOA, 1991, p. 131)

Nos últimos anos do século XIX, o discurso pedagógico centrou-se na criança e suas necessidades, defendendo uma educação mais ativa em nome do desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Esse movimento em prol de uma

écoles et esprit de corps. Nessa obra, o autor fala sobre a elitização das grandes écoles francesas (instituições de ensino superior independentes das universidades) que tinham como função formar elites dirigentes e intelectuais. Nessa obra Bourdieu aprofunda sua argumentação sobre o papel do sistema escolar para a conservação das estruturas sociais.

educação mais crítica e autônoma foi chamado de Educação Nova. Segundo Nóvoa (1991), a era de ouro da profissão docente ocorreu nos últimos 25 anos do século XIX, juntamente com a “vitória” do modelo escolar e da centralidade da ciência pedagógica. O movimento tinha apoio dos docentes, embora as ações em sala de aula, na época, muitas vezes, não seguissem os princípios defendidos pelo movimento, dando-se a partir daí o que conhecemos por conflitos entre teoria e prática. Na virada do século XX, o discurso de uma escola emancipatória e portadora do conhecimento, fez com que os docentes vivessem um período de euforia por serem eles os agentes dessa instrução.

A concepção de escola como salvadora de almas começou a ser questionada com a explosão da Primeira Guerra Mundial, pois esta ocorreu principalmente nos países mais alfabetizados do mundo. Nesse sentido, pedagogos e docentes apontaram a necessidade de uma educação pautada na formação crítica dos sujeitos, onde estes seriam mais autônomos nos processos de ensino e aprendizagem, considerando que só com uma educação diferente da tradicional poderia se evitar as guerras. O movimento pedagógico da Educação Nova foi alimentado até meados de 1940, época da Segunda Guerra Mundial. A partir da explosão dessa nova guerra, ocorreu um processo de desprestígio do profissional docente e da escola, visto que, mesmo com o discurso de que uma educação pautada na criticidade dos sujeitos pudesse evitar acontecimentos como a guerra, isso não aconteceu, ou seja, a escola como instituição salvadora de almas cai por terra e isso produziu efeitos na forma como entendemos o professor e a escola até os dias atuais.

Ressalta-se que os apontamentos sobre a formação de professores ao longo do tempo realizada nessa pesquisa não teve a intenção de avaliar ou comparar a (des)valorização do papel do professor nos séculos XIX, XX ou na atualidade, mas sim buscar compreender como se engendram as redes discursivas que representam o papel do professor, a fim de entender os movimentos de constituição da profissão docente e os modos como esta foi e é reconhecida, em termos de prestígio. Tendo em vista que a formação docente no Brasil carrega várias influências dos processos de profissionalização e proletarianização docente que ocorreram na Europa entre os séculos XVI e XX. A seguir, apresento os movimentos desse processo no Brasil, procurando mostrar os efeitos das políticas públicas na formação e identidade docente.

4.2. A História da Formação Docente no Brasil: Do ideário Jesuítico até os dias atuais

A formação de professores no Brasil tem a marca do ensino jesuítico presente na educação brasileira, dos anos de 1534 até 1759. Na concepção dos jesuítas, o mestre (professor) deveria ter um preparo rigoroso, sendo a escola vista como um local de disciplina e a aprendizagem um processo baseado na repetição e na memorização. Para disciplinar os alunos havia, além dos castigos físicos, os castigos e advertências de cunho moral. Segundo Vianna (2004):

Para controlar seus alunos, os jesuítas utilizavam duas linhas de ação. De um lado, impunham disciplina rígida, vigilância ferrenha e obediência cega, controlavam a admissão dos alunos e concediam férias curtas para evitar, principalmente, o afrouxamento dos hábitos adquiridos na escola pelo contato com as famílias. De outro lado, estimulavam atividades recreativas e ambiente saudável e alegre. (p. 24)

Ainda, para esta autora, os processos de ensino e aprendizagem realizados e defendidos pelos jesuítas nas escolas eram baseados na religiosidade, e fizeram surgir as primeiras regulamentações na educação do Brasil. Tais ações eram baseadas na competição entre os alunos, sendo realizado, aos sábados, aulas para a repetição das lições da semana para alunos das classes inferiores, enquanto para os alunos das classes mais adiantadas, eram feitos torneios de erudição. Vianna (2004) aponta que as diretrizes impressas pelos jesuítas para a educação produzem efeitos até os dias atuais na organização e no funcionamento das escolas, assim como nos cursos de formação docente.

A atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exige especialização, e em que o trabalho manual se acha a cargo de escravos, permite a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato volta-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resulta daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual. (ARANHA, 1996, *apud* VIANNA, 2004, p. 26)

Em meio ao embate de forças entre a Companhia de Jesus (que formava seus alunos numa perspectiva religiosa) e o Estado, em 1759, a expulsão dos jesuítas do país, possibilitou, em meio ao hibridismo entre interesses do Estado e heranças cristãs, o surgimento da escola pública no Brasil. É nesse contexto de criação da escola pública e expulsão dos Jesuítas do país, que a formação de professores passa a ser uma questão problemática, uma vez que a Companhia de Jesus formava seus próprios mestres. Essa mudança trouxe a questão da remuneração dos professores, sendo que após expulsão dos Jesuítas, os governantes usavam o que era chamado de **subsídio literário** para a

remuneração dos docentes (VIANNA, 2004). A criação das escolas veio, então, acompanhada da necessidade de contratar professores leigos, pois não havendo mais a formação dos docentes pelos jesuítas, começaram a surgir no país os primeiros discursos acerca da incompetência da formação docente como justificativa para a baixa remuneração da categoria. De acordo com Villela (2000):

A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios [...] Portugal, apesar de pioneiro nas reformas de laicização do sistema escolar que marcaram a Europa do final dos setecentos, adentra o oitocentos com um sistema bastante precário de instrução. (p. 97)

O Seminário dos Mestres, em 1684, foi o primeiro estabelecimento destinado à formação docente. Somente após a Revolução Francesa (final do séc. XVIII) iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores (BORGES, 2013). A partir de discursos sobre a necessidade de escolarização das massas começaram a ser implementados os sistemas nacionais de ensino.

Desde a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou cerca 50 anos com a educação sendo tratada de forma precária e despreocupada. A vinda da família real para o Brasil (1808) trouxe algumas ideias pedagógicas da Europa e, a partir disso, houve a criação de cursos superiores para atender necessidades da corte, com isso, a formação superior, antes restrita praticamente à esfera privada, dada a importância de uma cultura letrada, passou a ser pensada como política da corte (VILLELA, 2000).

A partir de 1827, foi adotado nas escolas o Método Lancaster, no qual o mestre era auxiliado por um monitor (melhor aluno da classe), podendo, com ajuda dos monitores, educar mil alunos. Alguns autores viam na escola com monitores, uma forma de o governo criar cientificamente hábitos de moralidade, podendo assim manufaturar uma sociedade disciplinada (JONES, 1994). Nesse sentido havia diversidade de formas e locais de ensino, assim como métodos educativos, pois nas propriedades rurais, os padres ensinavam os filhos de fazendeiros e até os escravos, e no espaço urbano os processos de ensino aconteciam de acordo com as posses e intenções de cada família (normalmente as mais abastadas). Essas formas dispersas de ensino coexistiram até o início do século XIX (reinado de D. João VI), quando se iniciou um processo de controle progressivo do Estado sobre o ensino na tentativa de organizar o sistema educacional (VILLELA, 2000). Segundo esta autora:

Anúncios de jornais da época e relatos de viajantes, quando se referem à presença de professores brasileiros estrangeiros oferecendo serviços em

domicílio, sugerem-nos a existência de uma demanda desse tipo de ensino pelas famílias mais abastadas, mas em relação aos segmentos populares torna-se mais difícil captar como o acesso à instrução ocorria. (p. 99)

Mesmo com a diversidade dos processos educativos devido às questões econômicas, a partir de 1827, com o método Lancaster, houve um processo de organização docente a partir da efetivação de uma intervenção estatal. Nesse sentido, ocorreu um processo de homogeneização e hierarquização do ensino, porém, apenas em 1834, com a promulgação do Ato Adicional à Constituição Brasileira, as primeiras iniciativas mais efetivas foram implementadas, sendo transmitido para as províncias a responsabilidade da formação de seus professores (VILLELA, 2000).

É nesse contexto que foram criadas as Escolas Normais¹⁹, sendo a primeira lotada em Niterói em 1835²⁰. Vianna (2004) aponta que essas escolas eram muito precárias, não tratavam questões teóricas e metodológicas, atendendo poucos alunos sem cursos de dois anos de duração. Mas, no Brasil, foi a partir das primeiras escolas Normais das províncias que se deu o processo de institucionalização da formação docente.

A criação das Escolas Normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-cultural. (VILLELA, 2000, p. 101)

Deve ficar claro que esse processo de estatização da profissão docente não ocorreu de forma linear e contínua, assim como a adesão dos professores a esse processo, pois, se por um lado eram submetidos ao controle regulatório do Estado, por outro lado, começavam a ter a possibilidade de organizarem a profissão. De acordo com Villela (2000), “a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional” (p. 101).

Segundo Romanowski (2012), as Escolas Normais²¹ nessa época ainda não tinham um funcionamento regular, algumas funcionavam durante um período e depois eram fechadas. Na época, o prestígio político dos professores era fator determinante nas contratações, fazendo com que sua formação fosse algo secundário. Em uma cultura de

¹⁹ Embora as Escolas Normais tenham sido criadas a partir de 1835, data de 1772 a preocupação com a formação dos professores para a escola pública pela criação de um alvará real que regulamentava exames aos quais os professores deveriam ser submetidos.

²⁰ No Rio Grande do Sul, a primeira Escola Normal foi aberta em 1869 na cidade de São Pedro.

²¹ A maioria das Escolas Normais passou a funcionar de forma regular só a partir da Proclamação da República em 1889. Até esse período, os professores ainda eram contratados pelo seu prestígio social e político, sendo indicados por pessoas influentes que tivessem alguma ligação com políticos da época.

trabalho voltado para os homens, apenas esses eram admitidos nas escolas de formação de professores. Com relação aos currículos de formação dessas primeiras Escolas Normais, a formação pedagógica era feita com pouquíssimas disciplinas durante o curso, sendo que “o exercício da atividade docente resumia-se na conclusão das tarefas propostas pelos manuais de ensino, tornando as aulas rotineiras, predeterminadas, fragmentadas e descontextualizadas” (ROMANOWSKI, 2012, p. 73).

O insucesso das Escolas Normais para a formação docente fez com que fossem nomeadas, através de concursos, como professores, pessoas com prestígio social nas comunidades onde eram locadas as escolas. Além disso, havia a indicação dos chamados professores adjuntos, uma espécie de aprendizes de professores mais experientes. Nessa perspectiva, o discurso da prática e do ofício já se mostravam presentes, no que tange à formação docente.

Entre os anos de 1854 e 1867, o senador do império na época, Couto Ferraz²² propôs reformas no ensino, com definição de critérios para o cargo de professor do ensino primário, como o exame de capacidade avaliado por uma comissão definida pelo presidente da província. Já, para o ensino secundário, os professores tinham de realizar exames públicos, sendo estes baseados nos exames do Colégio D. Pedro II²³. De acordo com Saviani (2006), “a Reforma Couto Ferraz serviu de referência para a regulamentação da instrução pública em muitas províncias, especialmente para a adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário” (p. 5376).

Em 1860, tendo como ministro do Império José Liberato Barroso, que defendia a obrigatoriedade escolar, entendendo a instrução pública como algo prioritário e como fator de integridade social, assumiu como presidente do Conselho dos Ministros, o liberal Francisco José Furtado. Na fase final do Império (1867), o Brasil teve um período fértil de projetos visando promover a educação de forma unificada. Em 1879, inspiradas nas ideias de Liberato Barroso, foi implantada a reforma de Leôncio de Carvalho. Nessa nova reforma, as Escolas Normais foram regulamentadas, bem como seus currículos e a remuneração dos docentes.

Em relação à Reforma Couto Ferraz, cabe registrar que a Reforma Leôncio de Carvalho levou bem mais longe a inclusão de dispositivos referentes ao funcionamento da educação nas províncias. Assim, o artigo 8º contempla, nas

²²Couto Ferraz, senador do Império Brasileiro dos anos de 1867 a 1886, foi responsável pela oficialização do ensino primário, bem como por reformas no ensino secundário.

²³Nessa época, o Colégio D. Pedro II era tido com exemplo de escola secundária e os exames para admissão na escola levavam em conta a intelectualidade destes, ou seja, eram professores nessa escola médicos, advogados e escritores educados na Europa. Sobre os exames de seleção, estes levavam em conta a idade, o mérito e o “talento nato” da pessoa em relação ao ensino.

províncias, a subvenção a escolas particulares; a contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação de cursos de alfabetização de adultos e de escolas normais; fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares; e a criação, nos municípios mais importantes das províncias, de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios. (SAVIANI, 2006, p. 5377)

No final do século XIX e início do século XX, a educação mundial sofreu questionamentos com relação à pedagogia e à formação docente, com repercussão na educação brasileira. O ideário pedagógico mundial tinha, nesse contexto, contribuições das teorias socialistas, críticas e progressistas, entre outras, gerando assim, debates e propostas acerca da educação no Brasil. Vianna (2004) aponta o surgimento da Escola Nova como forma de superar o ensino tradicional, sendo que o incentivo a métodos ativos no ensino nas escolas provocou “a necessidade de formar docentes qualificados para essas diferentes ações pedagógicas” (p. 30). É importante lembrar que o entendimento que se tem sobre qualificação profissional sempre está se constituindo de formas diferentes, de acordo com as demandas e práticas discursivas da sociedade em determinadas épocas.

Ainda, no cenário mundial, no decorrer do século XX, a escola tornou-se o local de difusão de conhecimento e desenvolvimento da sociedade, sendo que todas as propostas de bem-estar social incluíam a escola como um dos fatores importantes para a formação humana. A partir dessa cultura de valorização da escola, discursos que defendiam uma formação adequada aos professores foram reforçados. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado por Fernando de Azevedo, incumbindo o Estado de fornecer à população escola pública e gratuita, sendo esse um marco importante para a educação pública escolar e, conseqüentemente, para a formação de professores, especialmente, porque, na época, havia falta de professores, sendo os postos de trabalho preenchidos por indicação de políticos influentes. De acordo com Evangelista (2003):

Os projetos legais da década de 1920 expressam interesses políticos importantes em relação à formação docente, uma vez que ao professor era atribuído o papel de destaque na formação de uma mentalidade nacional para o desenvolvimento econômico que então se propunha, de base industrial e urbana. (p. 23)

Por volta dos anos 1970 e 1980, discussões sobre a reformulação dos cursos de Licenciatura e Pedagogia colocaram esse tema em destaque nos seminários e conferências sobre educação no país (PEREIRA, 2006). No início dos anos de 1970, os discursos psicológico e tecnológico passaram a ser considerados na formação docente, valorizando também a dimensão técnica no processo de formação do professor. Para

esse autor, “nessa perspectiva, o professor era concebido com um organizador dos componentes dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 16).

Já, na segunda metade dos anos de 1970, ocorreu um movimento no qual a educação era vista como prática social, com influências de aspectos político e econômico, sendo a escola entendida como (re)produtora das relações sociais e não mais como instituição funcionalista. Também esse movimento pode ser reconhecido como um dos efeitos de estudos filosóficos e sociológicos na área de educação. As teorias de ordem sociológica,

chegaram às universidades brasileiras e aos centros de formação de professores no mesmo período. Apesar de serem um elemento importante para a compreensão dos problemas do ensino e da formação de professores, essas teorias apresentavam também seus limites. A própria escola passa a ser vista como espaço de contradições, em que novas ideias e mudanças podem ser iniciadas. (FELDENS, 1984, *apud*, PEREIRA, 2006, p.17)

Nos anos de 1980, a crítica de cunho marxista rejeitava e questionava a ênfase dada à tecnologia educacional ocorrida na década anterior. As críticas iam de encontro à neutralidade desvinculada de fatores sociais anunciada em cursos de formação de professores. Isso fez com que a formação docente passasse a ter como foco o compromisso dos educadores com as classes populares, dando um caráter político às ações profissionais. Esse processo pode ser compreendido como um dos efeitos da busca da população brasileira pela redemocratização do país, que vislumbrava o fim do autoritarismo posto em ação desde a ditadura. Segundo Pereira (2006), nessa perspectiva, foi possível pensar o vínculo entre formação docente e escola, considerando que os problemas com relação à educação no país não podem ser vistos de forma independente da formação dos professores.

No ano de 1988 com a elaboração da Constituição Federal, houve a expansão de vagas nas redes de ensino da Educação Básica, fazendo com que, automaticamente, anos mais tarde, aumentasse a demanda de professores para atender esses alunos. Assim, houve a expansão de cursos de licenciatura que, além de serem ofertados por instituições públicas, tiveram a oferta aumentada em instituições privadas.

Os cursos de licenciatura nasceram dentro das faculdades de filosofia. Inicialmente a formação de professores era realizada na perspectiva conhecida por “3+1” (três anos de conhecimento científico e um ano de conhecimento pedagógico). Como já mencionado, no final dos anos de 1970, influenciados pela lógica Marxista, houve um movimento para a reformulação dos cursos de Pedagogia e, em seguida, das demais licenciaturas.

Embora seja possível perceber mudanças consideráveis nos currículos dos cursos de formação de professores nos dias atuais, ainda há também heranças dos cursos das Escolas Normais, nas quais o discurso científico que valoriza o conhecimento técnico das disciplinas oportuniza que esse conhecimento se mostre superior aos conhecimentos pedagógicos. Para Garcia (2014, p. 99), “os professores parecem hoje ser fundamentalmente preparados para serem executores gestores competentes dos programas e pacotes pedagógicos pensados de modo restritos e longe das instituições educacionais para onde são endereçados”. Entre as questões que sempre geram controvérsias, Pereira (2006, p. 57) destaca a dicotomia teoria e prática,

refletido na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas na prática docente nas escolas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) houve, a partir das demandas da Educação Básica, mudanças ainda mais significativas no que tange a formação docente. Porém, mesmo reconhecendo a existência de processos de reestruturação curricular em cursos de formação de professores, ainda hoje se mantém a lógica dos cursos de bacharelado, priorizando os conhecimentos sobre os conteúdos de ensino, especialmente no que diz respeito à relação entre ensino e pesquisa. Vianna (2004, p.43) reconhece a importância da LDB, especialmente, quando define que:

A formação do profissional da educação para a escola básica deverá ser feita em cursos de licenciaturas plenas, em nível superior, levado a efeito nas universidades e nos institutos superiores de educação, embora admita a formação em nível médio, na modalidade normal para exercício profissional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), reformas curriculares em cursos de formação de professores foram instituídas desde o início dos anos de 2000, estando as últimas recomendações legais publicadas nas DCNFP (BRASIL, 2015), as quais apontam a necessidade de melhorar a formação de professores e justificam a implementação de reformas curriculares visando formar professores com condições de trabalhar com propostas inovadoras para a Educação Básica. As DCNFP (2015, p.3) compreendem a docência:

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Essa compreensão sobre a profissão docente, assim como a disputa curricular recaem diretamente sobre a formação dos docentes, sendo a partir de discursos envolvendo esse “território de disputa” que as políticas públicas embasam suas reformas para a formação de professores. Para Garcia (2014), o “currículo é um território de saberes-poderes que disputam identidades e lutam por hegemonia nos currículos de formação de professores e na instituição de significados acerca da vida humana e das práticas sociais” (p. 88). Ainda, para esta mesma autora, os conhecimentos privilegiados pelas políticas educacionais representam uma disputa por identidades, com efeitos nas organizações educacionais e também nas almas dos sujeitos.

Algumas questões que vêm sendo fortemente discutidas sobre a educação pública, na sociedade contemporânea, se referem à inclusão social, e isso têm efeitos em cursos de licenciatura. Discursos dos movimentos sociais sobre diversidade e inclusão vêm ganhando espaço nas mídias e no meio acadêmico, legitimando práticas inclusivas na educação. Segundo Gatti (2011):

O direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Estes movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto, na formação dos professores. Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e a consecução de políticas públicas voltadas ao social e, mais enfaticamente, para as redes educacionais. Aqui, o fator humano – quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e de que forma – destaca-se como polo de atenção dos vários grupos envolvidos na busca de nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho. (p. 25)

As discussões acerca das demandas sociais afetam diretamente a prática dos professores em sala de aula, sendo que o professor, no seu dia-a-dia, tem que lidar com as diferentes necessidades existentes na escola e, cada vez mais, pensar em práticas inclusivas. Para Contreras (1997), a prática dos professores deve ser analisada, levando em conta a pluralidade de saberes e a desigualdade social, política e econômica que encontra em suas salas de aula. Essa prática profissional tem marcas da formação inicial desses professores e, em função do surgimento de sempre novas necessidades da sociedade, essa formação precisa ser constantemente revista e reformulada, pois, a formação dos professores para a Educação Básica,

deve ser vista como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática e justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p. 4)

A partir dessas orientações, os cursos de licenciatura se sentem impelidos a promover a formação profissional dos docentes para atender os desafios que a educação escolar vem apresentando. Nesse sentido, faz parte das ações de formação docente o incentivo das instituições formadoras para a vivência de práticas nas escolas, durante os estágios, mas também em outras oportunidades, bem como em outros espaços, de modo que os futuros professores tenham contato com as salas de aula e com outros espaços pedagógicos, articulando a teoria com a prática, e reconhecendo a importância da teoria na sua prática uma vez que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes [...]” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Outro aspecto importante e presente nas recomendações oficiais está posto em relação ao papel da interdisciplinaridade na formação de professores. Segundo Siqueira (2001), o movimento em prol da interdisciplinaridade surge na Europa (por volta de 1960), ao mesmo tempo em que estão surgindo, por parte de professores e alunos, a criação de um novo estatuto para a educação. De acordo com Siebeneicher (1989, *apud*, AZEVEDO e ANDRADE, 2011), o desejo pela interdisciplinaridade surge a partir de três elementos: a superação dos limites entre as disciplinas especializadas, a retomada de um desejo humanista da ciência e o medo da destruição do planeta e do homem.

Veiga-Neto (1996a), aponta que existiu no Brasil, um movimento muito forte em favor da implementação da interdisciplinaridade nos currículos, como se esta fosse um “remédio” para a Educação Básica, que melhoraria a educação nas escolas públicas no país. Esse movimento pode ser percebido nas políticas curriculares, como nas DCNEB (BRASIL, 2013) quando orientam para uma organização curricular na escola que esteja baseado nos princípios da interdisciplinaridade e contextualização, considerando que

devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes; (p. 34)

O mesmo documento aponta, ainda, que:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. (p. 29)

No entanto, entende-se que não se pode pensar na educação escolar e nas reformas e práticas curriculares sem pensar em como se dá a formação dos professores em cursos de Licenciatura para atuar nas redes de ensino. Nesse sentido, as DCNFP (BRASIL, 2015) apontam a interdisciplinaridade como um dos princípios para a formação docente.

De acordo com o artigo 7º desse documento, os cursos de formação de professores devem possibilitar aos egressos uma formação “fundamentada em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social [...]” (BRASIL, 2015). Além disso, o mesmo documento reforça que a formação docente deve conduzir o egresso

à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2015, p. 45)

Nesse sentido, vemos que a formação de professores se institui como um campo de disputa de concepções, dinâmicas e de políticas curriculares, sempre destacando o compromisso com a formação dos sujeitos. Segundo Garcia (2014), essas disputas implicam na organização de instituições “como a escola, onde os discursos, regulamentos, registros, espaços geográficos, o currículo, a didática e o exame concorrem para o governo de todos e de cada um em particular” (p.88). No caso da formação acadêmica, para Fávero (2011), a universidade pública, além de habilitar estudantes para o mercado de trabalho, deve formá-los para influir sobre a realidade, numa perspectiva de mudança.

Aspectos sobre a formação de professores no Brasil apresentada nesta seção visou mostrar como esta formação foi se constituindo como uma importante questão a ser discutida, levando em conta algumas reformas nos cursos de licenciatura, produzidas também nas mudanças sofridas pela educação escolar em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Como parte de políticas que têm impacto no currículo escolar, no ano de 2015 foi anunciada a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, com o propósito de servir como matriz curricular nacional e guia para as organizações curriculares, a partir de 2017, o que acabou não se efetivando, ainda, mas vê-se que esta, como outras proposições de organização curricular para a Educação Básica, tem efeitos no trabalho docente, implicando a realização de “atualização” nos currículos de cursos de licenciatura.

Ao pensar o currículo em uma perspectiva pós-estruturalista, considera-se que discussões acerca destes devem levar em conta os embates, permeados sempre por relações de saber-poder que constituem os sujeitos e suas identidades. De acordo com Silva (1999b), o currículo, como espaço de significação e representação está ligado à formação das identidades sociais, em meio à processos de representação, exclusão e relações de poder.

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades vividas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. (SILVA, 1999b, p. 27)

De qualquer modo, a formação de professores tem sido bastante discutida nos últimos anos, em um movimento que tenta atender as mudanças pretendidas para a Educação Básica, ditadas pelas políticas públicas curriculares e pelas políticas públicas de avaliação. Por vezes, as políticas parecem contrariar umas às outras como, por exemplo, as que orientam para a autonomia docente em função do trabalho de cunho interdisciplinar, mas que mantém a formação acadêmica absolutamente disciplinar. Assim, mesmo com o aumento da carga horária de horas de prática como componente curricular recomendado pelas DCNFP (BRASIL, 2002)²⁴, ainda é comum os cursos de licenciatura terem uma visão aplicacionista da teoria para a prática. Nesse sentido, é importante ressaltar que houveram várias críticas às DCNFP acerca do conceito de prática utilizado nesse documento. Nessa perspectiva, é importante pensar acerca da prática e entendê-la também como sendo *lócus* de formação e produção do conhecimento sobre educação, atuando como formadora de identidade docente, considerando a distância que parece haver entre os cursos de formação docente e a realidade escolar.

Isso pode explicar a centralidade que a prática vem assumindo na formação de professores, fazendo com que os licenciandos procurem exercer a prática no ambiente escolar, nos estágios curriculares, mas também em outras atividades de ensino ou em projetos de extensão universitária. No caso da extensão, essa passa a exercer um papel relevante para a formação docente, em função da possibilidade de desenvolver outros conhecimentos e aprendizagens ao longo da formação acadêmica.

²⁴ A partir das diretrizes de 2002 é prevista uma carga horária de prática como componente curricular de 400h, além das 400h de estágio.

Além disso, está sendo apontada nas últimas DCNFP (BRASIL, 2015), a necessidade de os cursos de formação de professores oferecerem uma sólida formação no que diz respeito aos fundamentos da educação, pois é comum os currículos de formação docente recorrerem ao que Pereira (2016) denomina de “verniz pedagógico”, ou seja, currículos baseados nos conteúdos de ensino e com pouquíssima ênfase nas disciplinas de cunho pedagógico. Nesse sentido, é importante discutir formas de estabelecer uma articulação mais efetiva entre as disciplinas que tratam o objeto de ensino e as que são de cunho pedagógico, pois conhecimentos envolvendo, por exemplo, a História, Filosofia ou Sociologia da Educação são fundamentos que possibilitam ao professor considerar fatores que envolvem o processo educativo, permitindo pensar alternativas para melhorar esse processo.

Mas, isso implica romper de alguma forma os blocos existentes nos currículos dos cursos de formação, assim como pensar em estratégias que contemplem as especificidades da atuação docente. Uma estratégia é reconhecer espaços dentro das universidades que possibilitem ações de estudo, de ensino e de pesquisa, de modo a desenvolver uma formação mais próxima da realidade escolar. Nesse sentido, como já dito anteriormente, os projetos de extensão podem ser espaços para o alcance desse objetivo, pois são espaços onde alunos de diferentes cursos de licenciatura podem atuar e pensar ações educativas de forma coletiva.

Finalizando, destaca-se que a formação docente baseada em sólidos conhecimentos pedagógicos e sobre o objeto de ensino, juntamente com a prática sendo também considerada como produtora de conhecimento, na escola ou em outros espaços de ensino, podem propiciar aos licenciandos vivenciar à docência, sendo esse um dos focos das políticas públicas educacionais.

4.3. Profissão e Identidade Docente nas tramas da cultura

A identidade docente se constitui num campo de pesquisa e tem sido muito discutida nos últimos anos nos trabalhos de pesquisadores da educação, sendo este um tema trabalhado de forma mais recorrente na perspectiva dos estudos culturais. Normalmente a identidade docente, nos trabalhos de pesquisa, é vinculada à formação e ao trabalho de professores da Educação Básica e Superior. As reflexões sobre a identidade docente, constantemente, vêm acompanhadas de discussões sobre a autonomia e processos de profissionalização e proletarização da profissão docente

(ENGUITA, 1991; GARCIA, 2015). Nesse sentido, os muitos discursos sobre a profissão de professor/a, seja nos cursos de formação, nas mídias ou em outras esferas da sociedade, produzem efeitos no modo como esses professores se veem e veem a sua profissão. Pode-se tentar compreender os processos instituidores de identidades em uma sociedade, a partir do entendimento de que

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1996, p. 16)

Considerando a cultura nessa perspectiva, entende-se a identidade a partir da ideia de posição de sujeito, construída em processos de subjetivação que permeiam as formas como este se vê e é reconhecido pela sociedade. Para Hall (1996), “a identidade emerge, não de um centro interior, de um eu verdadeiro e único, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura [...]” (p.26).

Assim, podemos reconhecer que a cultura é constituída por representações sobre os sujeitos que, por sua vez, são interpelados por alguns discursos, mais do que por outros, subjetivando-se a modos de ver e de viver neste mundo. Na perspectiva pós-estruturalista, entende-se que “quando se tenta rearticular as relações entre os sujeitos e as práticas discursivas, a questão da identidade emerge, ficando evidente que é por meio das interações comunicativas que elas são construídas” (HALL, *apud*, ROCHA, 2008). Ainda, de acordo com Hall (1996, p. 29),

[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discursivo” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento.

Assim, as práticas sociais têm uma dimensão cultural e estas dependem e têm relação com os discursos, que, por sua vez, instituem significados e práticas. Essa compreensão possibilita ver a escola como um espaço onde circulam diferentes discursos, aos quais os sujeitos também são subjetivados. Para Costa (2000), “as sociedades e culturas em que vivemos são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão

isentos desses efeitos” (p.3). Entende-se, a partir disso, que a linguagem não apenas fala sobre as coisas, mas as cria, assim como cria identidades e modos de ser dos sujeitos.

Entende-se que os professores são constituídos em meio aos discursos e práticas que instituem os documentos oficiais ou os currículos dos cursos de formação, e que as representações da profissão docente são constantemente reforçadas pelas mídias, por meio de diversos artefatos. Diante disso, podemos nos perguntar: Como são produzidas imagens e representações que dizem o que é “ser” e “como ser” professor/a em uma dada época? A que discursos e em que materialidades se constituem verdades acerca da profissão docente? A que discursos os professores se subjetivam sobre o representa “ser” professor da prática?

Lembrando que a identidade, na perspectiva da cultura, é modificável e flexível e que possui relação direta com a posição que o sujeito ocupa, vê-se o Estado como tendo um papel importante na construção de identidade docente, bem como reconhece-se que a gestão de ensino é um espaço de legitimação dessa identidade. Garcia, Hypólito e Vieira (2005), apontam que

tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que institui os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. (p. 47)

Isso indica ser possível reconhecer não apenas os discursos dos documentos oficiais que representam os sujeitos escolares (alunos e professores), bem como os que circulam em outros espaços, como nas mídias, constituindo redes discursivas, com efeitos nos modos de reconhecimento da profissão docente.

Nesse sentido, as mídias, assim como as políticas públicas, produzem modos de ser e de se ver professor/a, identificado como alguém que possa dominar um conjunto de competências relativas à sua área de atuação. Para Garcia (2010, p. 1), identidade docente está associada a um “conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais que nomeiam os docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas”.

A identidade compreendida no âmbito da cultura, como modo de representação que constitui o objeto sobre o qual fala, não é algo fixo ou essencial aos sujeitos, nem um atributo constante e permanente em um professor que tem uma gênese no próprio

sujeito. É considerada uma construção social, intrinsecamente ligada aos discursos sobre as posições que este sujeito ocupa e as representações sobre o seu papel social.

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. (GARCIA, 2010, p. 1)

Fazendo uma analogia com a teorização de Costa (2009) sobre a representação da infância ao longo da história, a representação da docência também está associada a “construções sociais, todas elas produzidas pelas culturas em que estão inscritas e marcadas por profundas transformações sociais, políticas, econômicas, e culturais que assistimos a partir do século XX” (p. 67). Nóvoa (1995, p. 34) se aproxima dessa ideia de identidade quando aponta que esta,

[...] não é um dado adquirido não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

No sentido de pertencimento a um lugar de professor, pode-se dizer que identidades docentes se constituem nos e pelos discursos de uma dada época. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015), como a maioria dos documentos oficiais, têm nos discursos da inovação e da prática, elementos que enfatizam requisitos para uma “boa” formação docente. Nesse sentido, as políticas educacionais e curriculares podem ser compreendidas como instituidoras de significados.

No caso da educação brasileira e da formação de professores, as DCNFP (BRASIL, 2015) vão ao encontro das DCNEB (BRASIL, 2013, p. 58), que consideram ser a formação de professores um compromisso (social, político e ético, local e nacional) que contribuiria para a emancipação dos indivíduos e grupos sociais e para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva. É apontado, ainda, pelas DCNEB que para atender as demandas da escola os professores devem deixar de “ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo” (p. 218).

Nota-se que o atendimento às demandas da escola está centrado na mudança de ações dos professores com relação a sua prática. Garcia, Fonseca e Leite (2013)

destacam que os textos das políticas públicas definem lugares ocupados pelos sujeitos da escola, configurando as relações de poder envolvidas. Em tais políticas, muitas vezes, os professores são tomados como os responsáveis pelo sucesso das proposições, mediante mudança de suas práticas pedagógicas, pois os problemas na educação parecem estar associados apenas a questões metodológicas. Como já dito, além das representações sobre o trabalho docente em documentos oficiais, as mídias, como o cinema, também, são espaços nos quais os professores são representados. Em filmes e documentários é comum assistirmos caracterizações de “bons” professores como aqueles que são “salvadores” de seus alunos, especialmente em escolas que carregam o estigma de fracasso. Para Borges (2012, p. 306),

a representação e os significados que circulam nos filmes sobre os docentes apontam os mitos presentes culturalmente em relação a esta atividade, como a necessidade de abdicar da vida pessoal em função da profissional, e a relação entre o professor-aluno com ênfase nos aspectos emocionais.

Em filmes hollywoodianos isso está bastante presente, quando o enredo gira em torno de um modelo de “bom professor” que “salva” os alunos e, conseqüentemente, a escola que se encontrava em situação de fracasso. Essa marca salvacionista da profissão docente pode ser notada, por exemplo, no filme *Escritores da Liberdade*, onde a professora inicia a carreira docente numa escola periférica, na qual os alunos têm a marca do “fracasso”, e a professora dedica todo o seu tempo e energia em prol de seus alunos. Outro exemplo mais atual é a série *Malhação*²⁵ que nos últimos anos (2014/2015) representava a escola pública como um local de muitos problemas estruturais, onde os professores precisavam “lutar” para salvar a mesma.

Assim como no cinema e nas séries de tv, também as redes sociais são espaços onde tais discursos são produzidos, principalmente porque a interação com outras mídias ocorre de forma mais significativa. A página do Facebook intitulada *Professores Sofredores* pode ser um exemplo de como discursos sobre o “ser” professor são instituídos nas representações da profissão docente, em publicações que remetem o trabalho do professor à vocação e à salvação de almas, ao mesmo tempo que tecem comentários acerca da desvalorização da profissão, de modo análogo às representações em outras mídias, como o cinema e a televisão. Em imagens, narrativas e comentários postados na referida página, a escola também é representada como instituição “fracassada”, mas que, ainda assim, seria a única possibilidade de resgatar os alunos

²⁵ Malhação é uma série apresentada na Rede Globo desde o ano de 1995, sendo esta voltada para o público adolescente.

“perdidos”. Uma postagem de 18 de abril de 2016 traz uma imagem de um professor da Índia, que há 20 anos atravessava um rio para dar aulas.

Imagem 1: Publicação da página *Professores Sofredores* no dia 18/04/16



Fonte: Rede Social Facebook

A publicação e os comentários reforçam a representação do professor como guerreiro, herói e cujo exercício da profissão exige dedicação ao extremo e sofrimento. Segundo Rocha (2008, p. 89), “a construção das representações e das identidades é feita narrativamente. O sentido que conferimos ao mundo e à nossa posição nele se configura quando organizamos nossas experiências de maneira a conferir-lhes causalidade e ordenamento”. Marcelo (2009) lembra que as escolas foram criadas com o intuito de transformar as mentes dos alunos em mentes educadas, tendo sido essa a exigência aos professores: o ensino como princípio para educar. Nessa direção, é possível pensar que “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (COCHRAN-SMITH & FRIES, 2005, *apud* MARCELO, 2009, p. 9). Os discursos das mídias, justificadas pelas demandas da sociedade, ora contrapõem, ora reforçam o modo como as políticas públicas, direcionadas à instituição escolar, responsabilizam e culpabilizam os professores e a escola por não conseguirem melhorar o desempenho dos estudantes ou resolver conflitos no ambiente escolar.

a marca da heterogeneidade, além de ser bastante acentuada é quase definidora da formação discursiva em que se insere. Poderíamos dizer que hoje praticamente todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação. (FISCHER, 2001, p. 212)

Nos últimos anos, tem sido comum os discursos educacionais apontarem os professores “como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos” (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2005, p. 47), sendo um dos efeitos desses discursos, a identidade de professores que atuam nos sistemas de ensino, bem como dos professores em formação inicial.

As reformas e as políticas curriculares são parte de uma racionalidade ou sistema de razão que busca certos reordenamentos da vida social, cultural e política, econômica, etc. Nesse processo, a pedagogia e os currículos potencializam um conjunto de pensamentos e ações dos indivíduos, envolvendo-os em trabalho ético em que se tomam a si mesmos como objetos de formação e transformação no interior de determinadas práticas e saberes curriculares. (GARCIA, FONSECA E LEITE 2013, p. 236)

Para Lawn (2001), “a identidade é produzida através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema” (p. 118). Nesse sentido, quando se tenta rearticular as relações entre os sujeitos e as práticas discursivas, a questão da identidade emerge ficando evidente que é por meio das interações comunicativas que elas são construídas. De acordo com Costa (2010), “as novas tecnologias, com todo o aparato discursivo que comportam, são “uma espécie de produtoras da subjetividade. De novos jeitos de ser sujeito. Novas formas de viver, novas formas de ser pessoa humana” (p. 147). Mas, é importante ressaltar que os professores não são passivos na construção das identidades e verdades sobre os papéis dos sujeitos escolares e da profissão docente.

Assim, com relação à profissão docente e as representações que ela traz consigo, entende-se que, tal como Popkewitz (1992), a palavra profissão como uma construção social cujo conceito muda com o contexto da sociedade. Ela é produzida em dadas condições sociais e, no caso da profissão docente, pode ser percebido que esta vem sofrendo um processo de proletarianização, sendo a questão salarial um dos fatores a ser considerado nesse processo. Porém, podem ser apontados outros fatores nesse processo como as condições de trabalho e o reconhecimento da sociedade aos profissionais da educação. Para Enguita (1991), é preciso pensar no processo de profissionalização como uma expressão social, e ocupacional, da inserção nas relações sociais e de trabalho. Este autor aponta algumas características da profissão docente as quais são consideradas comuns entre os educadores em diferentes momentos, é o casadas noções de competência, de licença, de vocação, de auto-regulação e independência, noções que, certamente, precisam ser discutidas pelos professores e refletidas pelas políticas públicas.

No caso da competência, um aspecto importante a ser destacado, são os efeitos da organização disciplinar do currículo dos cursos de formação inicial, nos processos identitários na docência que, de acordo com Rosa (2010), teriam início nos cursos de formação inicial. Para essa autora, a formação acadêmica, com forte caráter disciplinar, contribuiria para a criação de uma identidade docente disciplinar, explicando porque, muitas vezes, o professor tenha dificuldade em abrir mão daquilo que lhe identifica como sendo “professor/a de”, para atender orientações dos documentos oficiais como as DCNEB, para o desenvolvimento de práticas com enfoque interdisciplinar. Nesse sentido, a mesma autora, aponta que seria importante que os cursos de formação inicial trouxessem a possibilidade

de um currículo diáspora vivenciado em experiências interdisciplinares, na medida em que cada professor de determinada disciplina é interpelado a deixar sua terra natal, seu campo de conhecimentos acadêmicos e estáveis, para conhecer os campos dos outros(as), e trocar experiências. (p.426)

Sobre a questão da licença para lecionar, reconhece-se a necessidade da formação acadêmica para a atuação docente, mas sabemos que nem todos os professores são licenciados, pois tanto nas escolas e universidades, como em espaços informais, há pessoas sem formação pedagógica atuando na docência, passando a impressão de ser um trabalho “a mais” que pode ser realizado por profissionais de outras áreas, desde que se disponibilizem a ensinar conhecimentos específicos de uma dada área de conhecimentos.

Já, a vocação traz consigo a ideia de dedicação nata ao ensino e de renúncia à remuneração, se necessário. A identidade docente ligada à vocação se constitui em meio a discursos que colocam a profissão docente como dever social e o professor como responsável pelo cumprimento desse dever. Nos anos de 1980, o discurso sindical da categoria profissional docente problematizava a ideia de “vocação” com relação ao trabalho dos professores, como forma de legitimar o reconhecimento profissional desse trabalho. Isso contribuiu para reforçar o discurso político de reconhecimento do magistério como profissão (e não de vocação). Segundo Lawn (2001):

Uma origem alternativa da produção de identidade de ensino é o envolvimento dos professores em movimentos sociais [...]. Nas suas preferências políticas e práticas educativas, eles podiam estar divididos social ou politicamente, e/ou por gênero sexual, raça ou setor educativo, mas estavam politicamente envolvidos, eram atores. (p. 124)

Com relação à auto-regulação pelas políticas públicas, especialmente as de currículo, como é o caso das diretrizes curriculares, bem como outras regulamentações que envolvem a profissão docente, ao atender as exigências legais, de modo geral, a

autonomia dos docentes fica limitada, pois é preciso considerar que os professores são assalariados, no setor público ou no privado, sendo a profissão regulamentada pelas políticas educacionais. No caso da Educação Básica, o professor

deverá estar apto para gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência se os cursos de formação inicial e continuada de docentes levarem em conta que, no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana. (BRASIL, 2013, p. 59)

Nesse sentido, a questão da limitada autonomia dos professores, pode contribuir para o processo de proletarianização que a profissão docente vem sofrendo, uma vez que

As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao que ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar. Em todo o caso, qualquer coisa não pode ser ensinada de qualquer maneira, de modo que, ao decidir um conteúdo, as autoridades escolares limitam também a gama de métodos possíveis. Mas, além disso, sobretudo as autoridades das escolas, podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho. (ENGUITA, 1991, p. 48)

De acordo com Pereira (2006), “o aviltamento salarial e participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarianização do profissional de ensino” (p. 25). A profissão docente, muitas vezes, como já dito, é tratada como “bico” ou como trabalho vocacional, visão reforçada em discursos que circulam, ainda hoje, em filmes, novelas, ou redes sociais, fazendo com que persista a associação da profissão docente à vocação do professor, e, nesse sentido,

essa concepção de magistério dificulta a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional e na luta pelas reivindicações salariais. Além de dificultar a ação mais efetiva entre os professores, cria a resistência da própria sociedade em relação ao movimento dos mesmos, pois lhe cobra uma postura vocacional, de doação. (KREUTZ, *apud* PEREIRA, 2006, p. 23).

Uma outra questão que pode ser vista como efeito da desvalorização da profissão docente, se refere à rejeição e evasão em cursos de licenciatura, um problema que precisa ser enfrentado pelas políticas públicas em educação de forma mais eficaz, uma vez que os discursos que associam o magistério à falta de perspectivas profissionais e à docência como carreira profissional de insucesso, desmotivam, especialmente os jovens, que são diuturnamente interpelados por tais discursos. Nesse contexto, a evasão de candidatos e de profissionais do magistério é um efeito da

representação da carreira docente como não sendo promissora a curto, médio ou longo prazo, sendo essa falta de perspectiva percebida também nos cursos de formação inicial.

Além de todas essas questões que alimentam e reforçam a desvalorização dos professores e da carreira docente, há, ainda, a que se refere às relações conflituosas entre alunos e entre alunos e professores em sala de aula. Com relação a essas relações conflituosas entre professores e estudantes, podemos compreendê-las também como um efeito das representações acerca do professor e de seu papel social na escola, cujas mudanças na sociedade ao longo dos anos, produziram também mudanças na concepção acerca da profissão docente.

Podemos dizer que, durante muito tempo, a atitude dos professores diante de seus alunos era presumível. Suas atribuições, o campo próprio de sua atuação, enfim, suas tarefas, eram socialmente muito mais definidas. No entanto, na atualidade, parece ser fato que há toda uma complexificação em torno do consenso social sobre educação e um aumento das exigências em relação ao professor. (LOPES e GASPARIN, 2003, p. 298)

É importante ressaltar que as relações de conflito nas escolas produzem no professor efeitos, tanto de ordem física quanto psicológica, pois “agressões verbais e insultos aos professores, mais frequentes e difíceis de quantificar que as agressões físicas, têm um importante efeito sobre a constituição do mal-estar docente” (Sanches, 2015, p. 31). Segundo Lopes e Gasparin (2003), é evidente que não são somente os casos de violência que são a origem do mal-estar docente, mas também os conflitos cotidianos que a relação professor-aluno desencadeia nos professores, com efeitos na sua identidade docente.

Em síntese, considera-se ser possível perceber que, discursos que valorizam o professor “herói” e a “vocação”, de certa forma, contribuem para relações conflituosas entre docentes e estudantes e para a desvalorização da profissão. Considerando que os discursos (pedagógicos, políticos, ou midiáticos) interpelam e subjetivam os sujeitos, e considerando também que esses estão associados às histórias pessoais de cada um, vê-se as representações de professores e do seu papel social, a sua identidade docente, sendo construídas na sociedade, em uma dada época.

5. PERFIL DOS PROFESSORES E SUAS PERSPECTIVAS ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO POPULAR

*Onde queres o ato, eu sou o espírito
E onde queres ternura, eu sou tesão
Onde queres o livre, decassílabo
E onde buscas o anjo, sou mulher
Onde queres prazer, sou o que dói
E onde queres tortura, mansidão
Onde queres um lar, revolução
E onde queres bandido, sou herói
(CAETANO VELOSO - O Quereres)*

Nesse capítulo apresento resultados de um estudo exploratório inicial visando conhecer o perfil, a motivação e as expectativas dos professores em participar do projeto Desafio Pré-vestibular para, a partir disso, organizar ações e instrumentos para a investigação. Considerando a teorização de Foucault sobre o papel constitutivo dos discursos, busquei compreender os discursos que instituem o Desafio como um espaço para a formação de professores de Ciências da Natureza.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário contendo questões acerca da formação dos sujeitos e sobre suas motivações e expectativas em participar do projeto. Complementar ao questionário, foram considerados como dados da pesquisa as respostas dos professores do curso, no ano de 2015, a uma entrevista semi-estruturada, envolvendo aspectos sobre sua formação e/ou concepções sobre o curso preparatório e sobre a possibilidade de atuação docente de forma autônoma.

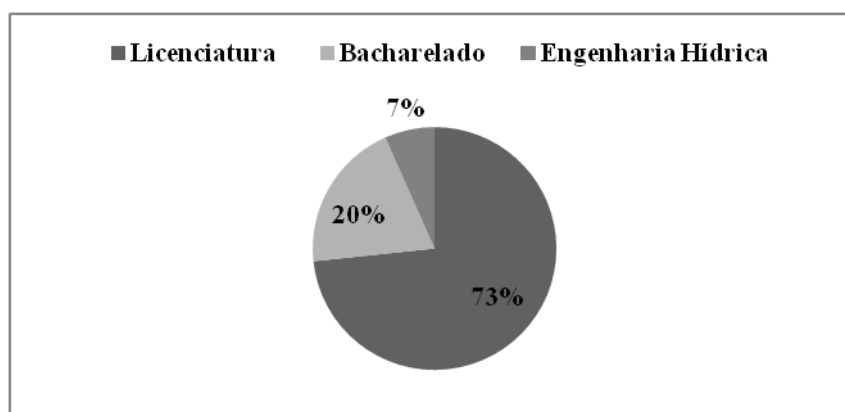
5.1. Desafio Pré-vestibular na percepção dos professores de Ciências da Natureza em formação

Como já mencionado no capítulo 2 desta dissertação, em 2015²⁶, o projeto Desafio Pré-vestibular contou com aproximadamente 70 professores (graduados e graduandos) das diferentes áreas de conhecimento (Matemática, Letras, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), sendo que mais de 70% desses professores cursaram/cursam licenciatura.

Os professores do projeto, mesmo sendo voluntários²⁷, devem participar, no mínimo, de 75% das atividades do curso (reuniões gerais, ciclo de formação de professores, seleção de alunos e divulgação do curso nos bairros da cidade de Pelotas). Embora o curso tenha como principal objetivo a preparação dos alunos para a prova do ENEM, os professores têm autonomia para propor aulas e ações didático-pedagógicas, considerando ser um projeto de Educação Popular que, na perspectiva de Paulo Freire, seria a “imperativa *intervenção política, epistemológica, ética e pedagógica* na vida educacional” (GHIGGI, 2010, p. 115).

Buscando apresentar o perfil dos professores, a seguir trago um gráfico que mostra a formação acadêmica dos dezesseis professores da área de Ciências da Natureza que atuaram no projeto em 2015, sendo que desses, onze são licenciados ou licenciandos em Ciências Biológicas, Física ou Química, e constituíram os sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1: Professores e sua formação acadêmica



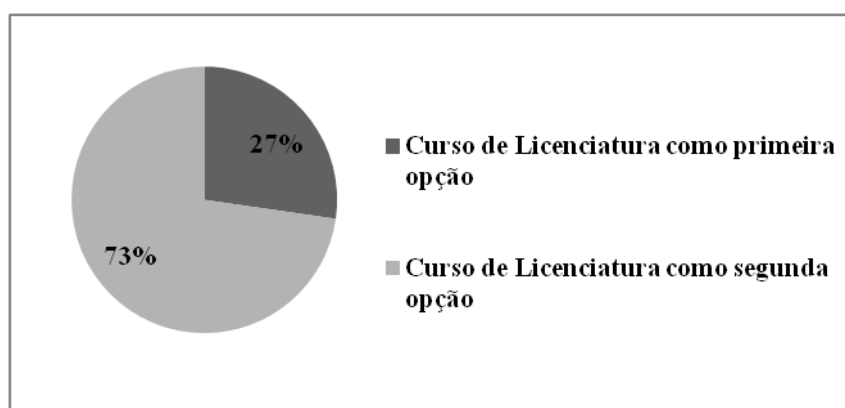
Fonte: autora

²⁶ Dados coletados até o mês de setembro, uma vez que o “ano letivo” no Projeto encerra no mês de outubro, quando é realizada a prova do Enem.

²⁷ Sendo grande o fluxo de professores (entrada e saída) no projeto que, normalmente, participam pelo período de um ano.

As informações contidas no gráfico contribuem para justificar a pertinência desse estudo, considerando que mais de 70% dos professores de Ciências da Natureza cursaram/cursam licenciatura, confirmando a hipótese de que o espaço Desafio Pré-vestibular pode se configurar como um espaço de formação de professores. Destaco, também, que foram analisadas apenas as respostas dos professores licenciandos/licenciados, considerando que os discursos presentes nesse espaço produzem efeitos, tanto na formação quanto na identidade docente desses sujeitos. Chamo a atenção para a manifestação da maioria dos licenciandos/licenciados, ao afirmarem que o Curso de Licenciatura não teria sido sua primeira opção, tal como mostrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Escolha dos cursos dos sujeitos da pesquisa



Fonte: autora

Embora a maioria não tivesse a licenciatura como primeira opção, os professores apontaram que, ao longo do curso, participar em projetos de ensino, foi determinante para que permanecessem no curso.

No início eu caí de paraquedas e depois, no segundo semestre, eu me apaixonei pelo curso e não queria sair, por essa coisa de mexer com as pessoas, de lidar com as pessoas e não com vidrarias. (P_{E1})

Eu entrei e caí de paraquedas e conforme fui cursando, eu fui gostando, fui me identificando e depois de participar do PIBID eu tive certeza que realmente era o que eu queria. (P_{E5})

A parte da licenciatura era uma coisa que eu não tinha pensando até começar a ter os primeiros convívios com a profissão, trabalhar no PIBID e daí por diante eu acabei melhorando a minha prática docente e vendo que eu tinha “tino pra coisa”. (P_{E11})

Muitos professores apontam que “caem de paraquedas” nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, Pereira (2016) aponta que esse fenômeno tem relação com a falta de identidade dos cursos, pois, muitas vezes, os estudantes ingressam sem saber

exatamente do que se trata. Para o autor, isso pode estar relacionado com as marcas dos cursos de bacharelado nos cursos de licenciatura que, mesmo diante de mudanças curriculares ocorridas desde o início dos anos de 2000, os cursos de formação de professores parecem, ainda, servir de passagem para outros cursos de graduação.

Considerando a natureza do discurso pedagógico no espaço do projeto de extensão Desafio Pré-vestibular, que reforça/contrapõe os discursos que circulam em diferentes cursos de graduação, também acadêmicos não licenciados ou licenciandos procuram o projeto com a finalidade de exercer a docência, semelhante ao que acontece em outros espaços educativos, incluindo a escola de Educação Básica, que pode ter em seu quadro, professores sem formação pedagógica ou sem formação na área de conhecimentos em que atua.

Um dos problemas dessa forma de exercício da docência é a noção de que a profissão docente é uma carreira secundária, onde profissionais de qualquer outra área do conhecimento se sentem à vontade em exercer, pois entendem que para ser professor basta ter o conhecimento específico do que vai ser ensinado (conteúdos da disciplina), reforçando discursos em educação que *valorizam o domínio dos conteúdos de ensino* e a *vivência da prática*. Outro aspecto que também contribuiu para constituir a profissão docente como uma carreira secundária foi o fato desta ser historicamente marcada pela presença feminina, o que ocorre até os dias atuais (ver dados – livro Gatti). Nesse sentido, segundo Enguita (1991), mesmo que não seja permitido aos profissionais de outras áreas avaliar ou emitir certificados acerca dos conhecimentos dos alunos, “tampouco outorga aos professores dos diferentes níveis, exclusivamente, a capacidade de ensinar” (p. 45).

E no caso do Projeto Desafio, quais seriam as motivações para o ensino por parte dos acadêmicos²⁸ que procuram o curso Desafio Pré-vestibular? No quadro que segue, são apresentadas algumas justificativas.

Quadro 2: Professores de Ciências da Natureza do projeto em 2015 que não cursaram/cursam licenciatura como curso de graduação e suas concepções sobre o projeto

Curso de Graduação e Instituição	Fala dos professores
----------------------------------	----------------------

²⁸ As falas dos professores que não cursaram/cursam licenciatura não foram codificadas, visto que eles não são sujeitos dessa pesquisa. Trouxe brevemente algumas falas desses professores na intenção de mostrar que os discursos acerca da profissão docente e do papel do professor circulam em diferentes redes discursivas, não estando presentes somente nos cursos de licenciatura ou espaços de ensino.

<p>Bacharelado em Biologia/ UFPel</p>	<p><i>Senti-me motivada pelos alunos que participaram ativamente das minhas aulas.</i></p> <p><i>Queria ter alguma experiência como professor de ensino em pré-vestibulares.</i></p> <p><i>Eu sempre tive muito interesse em lecionar e o Desafio surgiu como uma excelente oportunidade para por em prática o lado docente da graduação. Uma das coisas que mais me motiva no Desafio é o fato de poder colaborar com o conhecimento de uma forma voluntária num espaço voltado para alunos em situação de vulnerabilidade econômica.</i></p>
<p>Engenharia Hídrica/ UFPel</p>	<p><i>O ensino sempre me motivou e no Desafio encontrei a oportunidade de ministrar aula para o ensino médio mesmo sem formação pedagógica. Por outro lado, me forçou a relembrar conhecimentos a muito adquiridos que são essenciais para minha nova graduação e demais formação acadêmica. Por fim, ao conhecer o projeto vislumbrei uma maneira muito efetiva e satisfatória de doação; percebi o quanto a vida de uma pessoa pode mudar com a educação e acredito que doando meu conhecimento posso contribuir imensamente para a mudança permanente do cidadão.</i></p>

Fonte: autora

Embora esses professores não estejam em cursos de formação de professores, o discurso pedagógico e político (dos movimentos sociais), acerca do *exercício da prática*, da *doação* e da *transformação através da educação*, é recorrente nas falas desses acadêmicos. O discurso como uma prática, para Foucault (2014), pode ser tratado como uma doutrina, na medida em que

vale sempre como o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação. A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, consequentemente, todos os outros; mas ela serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar os indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. (p. 41)

Como já dito anteriormente, os sujeitos da pesquisa são licenciandos ou licenciados que atuaram como professores de Ciências da Natureza, no ano de 2015. Sobre esses licenciandos/licenciados, o estudo visou analisar os efeitos da sua participação no projeto Desafio para a sua formação profissional e identidade docente, sendo importante conhecer o perfil desses professores ou futuros professores.

Os dados sobre a identificação, seguida da formação acadêmica e da instituição de ensino, são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3: Professores de Ciências da Natureza do projeto em 2015 e sua formação

Professores	Formação Acadêmica	Instituição de Ensino
P ₁	Licencianda em Química - 8º semestre	UFPel

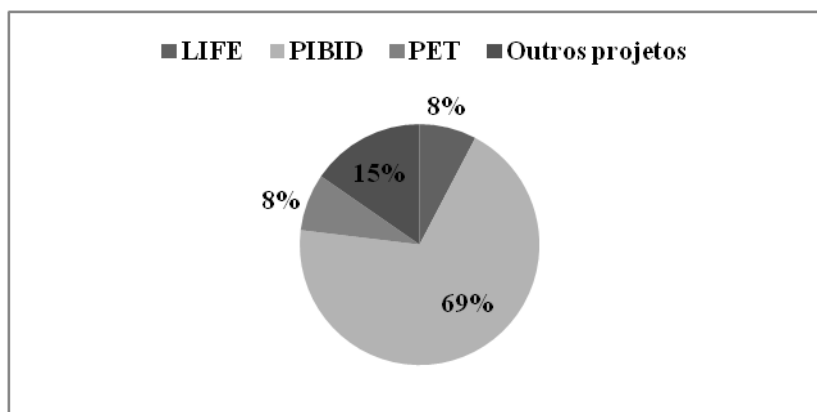
P₂	Licencianda em Química - 6º semestre	IF-Sul
P₃	Licencianda em Química - 8º semestre	IF-Sul
P₄	Licenciada em Química - Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática	UFPel
P₅	Licenciada em Química - Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática	UFPel
P₆	Licencianda em Química - 7º semestre	UFPel
P₇	Licencianda em Física - 4º semestre	UFPel
P₈	Licenciando em Física - 3º semestre	UFPel
P₉	Licenciada em Biologia - Especialista em Ciência e Tecnologia da Educação	IF-Sul
P₁₀	Licenciado em Biologia	UFPel
P₁₁	Licenciado em Biologia – Mestrando em Biologia Animal	UFPel

Fonte: autora

Como pode ser observado, os professores pertencem a diferentes áreas, modalidades e tempos de formação, estando alguns na primeira metade do seu curso de graduação, outros no final do curso e outros, ainda, em cursos de pós-graduação. Assim, vê-se que o fato de haver professores em diferentes etapas de formação acadêmica, faz com que, muitas vezes, os objetivos desses sujeitos em relação ao espaço de formação não sejam os mesmos, porém, é possível perceber, em suas falas, enunciações que reforçam a valorização da *formação na prática* e do *compromisso social do professor com a transformação da sociedade*.

Ainda, com relação ao perfil dos professores, a maioria diz ter participado de projetos (de ensino) voltados para a formação docente, que teriam contribuído para o seu desenvolvimento profissional e criação de uma identidade de professor. Eles indicaram projetos de ensino que teriam participado, durante o curso de licenciatura, que foram relevantes para vivenciar a experiência da docência e conhecimento da realidade escolar, conforme mostrado no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Participação dos professores em outros projetos



Fonte: autora

O gráfico mostra que cerca de 70% dos professores de Ciências da Natureza do curso Desafio Pré-vestibular haviam participado do PIBID, sendo um dos objetivos do Programa melhorar o processo de formação inicial de professores, por meio da ampliação do contato dos licenciandos com a escola, antes mesmo do período dos estágios. Mas, além de promover a aproximação com a escola, programas como o PIBID procuram, de certa forma, motivar os estudantes para ingressar e permanecerem cursos de licenciatura, bem como preparar os licenciandos para atender as demandas da escola em sua complexidade, uma vez que:

cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, 2011, p. 25)

É importante destacar, a partir das falas dos sujeitos, a importância dos projetos voltados à formação docente, tanto no sentido de manter esses estudantes nos cursos de licenciatura, quanto no de criar uma identidade de professor ao longo da formação. Nessa direção, também os projetos de extensão fazem parte dessa formação, possibilitando aos futuros professores o auto reconhecimento como profissional da educação, bem como conhecer e se sentir mais próximo das diferentes realidades sociais e espaços educativos. Nesse sentido, observa-se que as políticas públicas de formação de professores são, desde a formação inicial, implementadas em meio a discursos de valorização da prática como condição para o desenvolvimento da melhoria do exercício profissional. Considera-se, assim, que as políticas de formação, não são propostas oficiais neutras, mas artefatos produzidos em meio a relações de saber-poder, cujos objetivos estão circunscritos na formação dos sujeitos que irão atuar na docência.

Reconhece-se que a realidade plural das salas de aula no país, mobiliza os licenciandos a buscar diferentes espaços para o exercício da docência, sendo os projetos de extensão, um locus que oportuniza, aos licenciandos, conhecer diferentes realidades sociais e espaços educativos.

5.2. A docência na Educação Popular: Desafios e Possibilidades para a Formação de Professores

Além de conhecer o perfil dos professores, foi importante perceber como esses viam o projeto Desafio em relação à estrutura física e organização pedagógica do curso, bem como a avaliação que faziam de sua experiência em relação à autonomia para propor ações de ensino e às relações interpessoais com os colegas.

As respostas dos professores ao questionário e às entrevistas (Apêndice C), no que tange à organização do curso, apontam haver necessidade de repensar o currículo do curso, considerando que o currículo norteia o trabalho e as ações de professores e alunos.

Percebo serem necessárias algumas mudanças, por exemplo, no currículo. (P_{Q8})

Sobre autogestão e processos horizontais faz muito sentido na teoria, e alguns realmente se esforçam para concretizar essas iniciativas dentro do projeto, entretanto, não poderia afirmar com plena convicção que este é o real panorama organizativo do projeto Desafio atualmente. Há, neste ano, algumas mudanças em processo, tais como a reforma de regimento, que tem colocado em pauta muitas transformações positivas e a reconquista da representação estudantil em reuniões [...] (P_{Q10})

Definir o currículo em um espaço de ensino é mostrar os objetivos desse espaço em relação à formação dos sujeitos que dele fazem parte. Nessa perspectiva, o currículo como constituidor dos sujeitos, deve ser sempre problematizado e questionado, pois tem caráter simbólico e, ao mesmo tempo, prático, não podendo desconsiderar as relações e produções que ele cria. De acordo com Silva (1999a):

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias de currículo. (p. 15)

Nesse contexto, é importante ressaltar que os professores têm um papel crucial nas discussões acerca do currículo nos espaços onde atuam, considerando que conhecem

a área de conhecimento envolvida e vivenciam as necessidades dos alunos em determinados contextos pedagógicos. Nessa perspectiva, é preciso fazer alguns questionamentos acerca da formação que os docentes ou futuros docentes têm nos cursos de graduação, pois, muitas vezes, os cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior não oportunizam o (re)conhecimento dos estudos de currículo, não contemplando assim, discussões acerca da importância deste em todo e qualquer espaço educativo, especialmente nas instituições de ensino.

Outra questão importante é no que tange às políticas públicas educacionais, sendo possível perceber, nos últimos anos, uma grande produção de documentos com diretrizes e orientações curriculares que, ao fazer a regulação dos currículos, regulamentam o trabalho dos professores, seja nas instituições de ensino superior, onde é feita a formação docente, seja na escola, onde professor exerce seu trabalho.

Considerando que qualquer ação/relação pedagógica seja permeada pelo currículo, e que este produza efeitos sobre essas relações, tanto para professores, quanto para alunos, podemos dizer que as políticas curriculares (o currículo),

definem os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa [...] A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros [...] O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades. (SILVA, 1999b, p. 11)

Para o mesmo autor, o currículo produz efeitos na sala de aula. No caso do Projeto Desafio Pré-vestibular, o ENEM é um orientador das práticas realizadas, paradoxalmente à necessidade de realizar atividades de ensino em um projeto ancorado em uma perspectiva de Educação Popular, sendo a compreensão das relações entre os objetivos de um curso preparatório e os objetivos de um curso de Educação Popular um desafio para os professores do Desafio.

Um aspecto necessário para o enfrentamento desse desafio está na relação que se estabelece entre professores e alunos, sendo apontada como um aspecto positivo do curso, pois é baseada na horizontalidade das relações interpessoais, uma vez que em um trabalho na perspectiva de Educação Popular, os saberes dos alunos devem ser pontos relevantes na construção dos conhecimentos pedagógico e científico.

A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”,

mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002, *apud* MACIEL, 2011, p. 330).

Mas isso faz, também, com que seja possível perceber divergências entre os próprios colegas, pois essa concepção de Educação Popular, por vezes, não é “entendida”. Alguns licenciandos que procuram o curso como um espaço de formação, não compreendem o projeto e ao que este se propõe, não sendo interpelados pelo discurso político dos movimentos sociais. Nesse sentido, ao questionar os sistemas de ensino, considerando os discursos que interpelam os sujeitos, Foucault (2014, p. 42) nos ajuda a problematizar essa questão,

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Uma das razões para o entendimento divergente dos professores sobre o projeto, possivelmente está no tipo no estranhamento do tipo de ação – curso preparatório para a prova do ENEM –, considerando que a Educação Popular, historicamente, teve sua gênese na alfabetização de jovens e adultos.

Por ser um tipo de ação destinada à preparação de jovens e adultos para o ingresso na educação superior, os pré-vestibulares populares trazem consigo um caráter de originalidade, uma vez que, ao longo de todo o período desenvolvimentista (1930 – 1989), os movimentos de educação popular, quer se prestassem para a conservação, quer para a transformação, eram dirigidos exclusivamente para os adultos, os analfabetos ou de baixa escolarização. (OLIVEIRA, 2009 *apud*, MACIEL, 2011, p. 335)

Num primeiro momento, pode parecer desafiador trabalhar com o conceito de discurso em Foucault (2012, 2014) e com as concepções da Educação Popular ao mesmo tempo, porém, a compreensão de que o discurso “produz sistematicamente os objetos dos quais fala”, mostra a produtividade em analisar os discursos que circulam nesse espaço de formação.

Considerando que os sujeitos são construídos pelos e nos discursos, é possível ver o discurso político dos movimentos sociais, articulado ao discurso pedagógico, produzindo efeitos nos processos de subjetivação dos sujeitos interpelados por esses discursos, sendo frequente na Educação Popular os que clamam por uma educação crítica e libertadora para a formação crítica e política dos alunos. São discursos constituídos por enunciados que remetem à educação a função de “dar luz” e/ou a escola de “salvar almas”. Esses discursos circulam nas falas dos professores, mas também em outras materialidades como, por exemplo, em documentos oficiais como as DCNEB (BRASIL, 2013), quando referem ser a educação,

um direito político, porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver. Outrossim, importância é dada também à educação por razões políticas associadas à necessidade de preservar o regime democrático. (p. 105)

As discussões acerca da Educação Popular surgiram, no Brasil, nos anos 60, em meio ao discurso dos movimentos sociais que teciam críticas ao sistema de educação vigente da época e reivindicavam uma educação voltada para as camadas populares.

O que tornou a emergência da educação popular historicamente possível foi “a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma grande intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares”. (BRANDÃO, 1984, *apud*, FREITAS E MACHADO, 2010, p. 139)

No caso do projeto Desafio Pré-vestibular, este teve origem em Pelotas na mesma época em que, no país, eram recorrentes os discursos de sindicatos e movimentos estudantis. Assim, o projeto “nasceu” imerso nesse contexto de abertura política e ascensão do discurso sindical, estando entre as reivindicações possibilitar o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, o objetivo principal foi

romper com as barreiras do academicismo e colocar em prática a visão de indissociabilidade de ensino-pesquisa e extensão transformando o espaço de construção e interação com segmentos locais. A meta principal é possibilitar o acesso de segmentos sociais menos favorecidos economicamente a uma cultura elaborada e como consequência disso a aprovação no vestibular, para que sendo partícipes tenham maiores condições de uma intervenção social mais consciente. No seu trabalho, sempre de grupo e com decisões coletivas, busca-se instaurar a sala de aula como espaço de cultura, debate e construção de uma nova visão das relações sociais. (UFPEL, 2003, p. 3)

Como pode ser observado no PP do curso, o projeto Desafio foi criado na óptica marxista, num viés da pedagogia crítica, visto que o discurso de que a “iluminação/salvação” das classes menos favorecidas se dá por meio da educação, sendo esse um enunciado recorrente do discurso pedagógico e do discurso político social. Nesse sentido, é possível reconhecer que o discurso da pedagogia crítica não é recorrente apenas em espaços como o do Desafio, mas também em disciplinas de cursos de licenciatura, subjetivando licenciandos (e licenciados na formação continuada) acerca de um dado modo de *ser professor*. De acordo com Garcia (2001), a questão política que fundamenta a prática de professores em uma perspectiva crítica “é modificar as consciências das pessoas, levando-as ao entendimento de que o engajamento é a possibilidade de sua emancipação e salvação” (p. 58). Para essa mesma

autora, é preciso problematizar esses discursos, que circulam tanto nas salas de aula quanto em outros meios (mídia, documentos oficiais), interpelando os sujeitos e produzindo efeitos nas experiências que possam vir a ter. Nessa perspectiva, é possível, num primeiro momento, compreender como o discurso pedagógico, sempre “atravessado por outros campos discursivos” (GARCIA, 2001), opera na subjetivação dos licenciandos (ou licenciados) que procuram o Projeto Desafio como espaço para sua formação profissional. Esses processos de subjetivação podem ser percebidos nos excertos de falas que seguem:

Penso que como educador o que mais me motiva é poder trabalhar, construir coletivamente todas as atividades do projeto. O Desafio enquanto espaço de Educação Popular proporciona aos nossos estudantes uma formação ética, moral e política [...] A possibilidade que tenho de todos os anos de poder mediar turmas com grandes diversidades em relação à idade, etnia, etc. e junto com esses estudantes poder mostrar e responsabilizar eles para a construção de uma sociedade digna de ser viver. (P_{Q8})

Continuo a acreditar que a educação popular é uma alternativa viável e real à educação tradicional e que dentro do projeto posso não só fomentar ações de caráter popular e emancipatória, como desenvolver em mim inúmeras experiências e vivências únicas oportunizadas por esse coletivo no seu próprio momento de complexidade. O Desafio é um local de formação de sujeitos, de educadores, de fomento às liberdades e se não o é por completo, é o devir que me mantém convicto e atuante. (P_{Q10})

As falas dos professores validam e reforçam o discurso dos movimentos sociais sobre o papel da educação para a transformação dos sujeitos e da sociedade, quando afirmam “poder mostrar e responsabilizar eles [os estudantes] para a construção de uma sociedade digna de ser viver”, ou seja, a fala remete à autorresponsabilização pela formação, tanto do professor, quanto dos estudantes. Nesse sentido, para Garcia (2001), o discurso pedagógico produz

efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre os modos como pensamos, falamos e atuamos em relação a questões educacionais. Tem efeitos disciplinares sobre os modos como os indivíduos se vêem a si próprios e sobre os modos como agem sobre si mesmos, bem como sobre os modos como significam o mundo e as relações sociais e nelas interferem. (p. 34)

No que tange à educação no projeto Desafio, podemos compreender, a partir das experiências vividas pelos professores com seus alunos em sala de aula, o reforço aos discursos em educação que validam o desenvolvimento da autorresponsabilização. Além disso, Garcia (2010) aponta que a escolarização de massas têm sido um dispositivo fundamental quando se fala na construção de uma ética dos indivíduos, estando essa, ligada também à questão da agência, da autonomia regulada e na

responsabilidade, chamada aqui de autorresponsabilidade, pois apoiada em Popkewitz (2004), a autora assinala que os conhecimentos da pedagogia possibilitam a construção de cidadãos trabalhadores e responsáveis por si. Nesse sentido, é possível reconhecer algumas motivações em procurar espaços diferentes da escola, a título de complementação para uma melhor formação acadêmica.

Uma questão que pareceu estar relacionada à noção de autorresponsabilização dos docentes é a questão da autonomia, uma vez que os professores são cobrados (e se cobram), desde a formação inicial, para a proposição e desenvolvimento de ações nos espaços de ensino em que atuam, de forma autônoma.

Isso pode ser percebido na fala do sujeito P_{Q8}, ao afirmar que *a autonomia de criar, executar e avaliar as próprias atividades é um dos pontos que mais destaco no Desafio*. Nessa perspectiva, o Desafio Pré-vestibular se constitui como um dos espaços de formação onde o licenciando/licenciado encontra a possibilidade de propor e discutir, de forma coletiva ou individual, ações pedagógicas as quais julgue serem importantes para os processos de ensino em um curso preparatório de Educação Popular.

Ainda, com relação à autonomia, a proposição de ações didático-pedagógicas, tanto de forma coletiva quanto de maneira individual, possibilita ao professor articular teoria e prática de forma a romper a dicotomia, tão discutida em documentos oficiais, entre esses eixos de formação, com efeitos tanto na identidade do professor quanto na construção de seu (re)conhecimento profissional, pois ser profissional, “é ser identificado como membro de uma profissão que possui algumas habilidades necessárias para ser exercida” (SHIROMA, 2003, p. 68).

A busca pela autonomia em organizar e selecionar ações e conteúdos de ensino, entre outras iniciativas, são de responsabilidade e decisão de licenciandos/licenciados que atuam no curso como professores, não sendo comum se depararem com espaços de ensino que possibilite isso durante ou após a graduação. A busca por oportunidades de desenvolver autonomia é uma necessidade formativa desses professores, sendo a perda dessa autonomia um dos fatores que levam a profissão docente a um processo de proletarização.

Os docentes devem desempenhar seu trabalho com autonomia, integridade e responsabilidade. Nesse plano, os lemas da profissionalização podem ser muito úteis com vistas a reestruturar a educação: é preciso que os docentes acrescentem suas habilidades de desenvolvimento e implantação do currículo; as sociedades modernas necessitam de práticas educativas que fomentem o pensamento crítico, a flexibilidade e um certo ceticismo diante dos modelos sociais, todas elas necessidades que se relacionam com o grau

de autonomia e com as atribuições dos professores. (POPKEWITZ, 1990 *apud*, CONTRERAS, 2012, p. 81)

Nesse sentido, os projetos de extensão podem contar com espaços de formação docente que possibilitam aos licenciandos o exercício da docência, ainda no seu curso de graduação, de modo a construir uma formação pautada no trinômio pesquisa-ensino-extensão. Antes de realizar uma análise sobre os discursos que constituem o espaço Desafio Pré-vestibular como um lócus de formação docente, é preciso problematizar o papel da extensão nas universidades. As falas de alguns pesquisados apontam a desvalorização das instituições de ensino superior à extensão universitária, de modo que as atividades extensionistas, muitas vezes, são vistas como espaços formativos com menor status do que a pesquisa e o ensino.

Achei que teria uma estrutura física melhor, mas compreendo que o repasse financeiro ao projeto é precário. (P_{Q7})

É um bom espaço, visto que é um projeto de educação popular que muitas vezes não tem apoio financeiro. (P_{Q2})

As falas apontam dificuldades estruturais para a manutenção do projeto de extensão, pois, embora, seja um dos projetos mais antigos e atuantes na comunidade de Pelotas, os recursos repassados ao projeto, por vezes, dificultam o seu funcionamento, não sendo visto pelos professores voluntários como sendo valorizado pela universidade que, tampouco, consideraria o projeto como espaço de formação. Consideram que a concepção sobre o papel (menor) da extensão nas universidades, por vezes, é determinante para que os recursos sejam deficitários.

Com relação aos *Ciclos de Formação de Professores*²⁹ e as *Reuniões Gerais*³⁰, como atividades de formação de professores no curso Desafio Pré-vestibular, esses acontecem regularmente aos sábados, sendo compreendidos por praticamente todos os professores como espaços formativos, no entanto, apontam questões que dizem carecer de melhoria.

O Ciclo de Formação de Professores com certeza faz diferença. Diferença de tu pensar de uma maneira diferente depois daquelas palestras, depois das conversas e teria que ser uma coisa obrigatória aqui dentro. (P_{E7})

²⁹ O Ciclo de Formação de Professores são rodas de conversa que ocorrem e que são organizados pelos próprios professores juntamente com a coordenação pedagógica. O Ciclo pode ter vários encontros ou apenas um, dependendo da organização e dos temas. No ano de 2015, o Ciclo teve quatro encontros com os seguintes temas: Educação Popular, Ações Afirmativas, Gênero, Sexualidade e Educação Popular, Currículo e Interdisciplinaridade.

³⁰ As reuniões Gerais são mensais, sendo espaço para discussão e tomada de decisão de aspectos organizacionais e/ou pedagógicos.

Sobre os ciclos e as reuniões, eu considereei muito importantes pra formação e o professor tem que encarar isso como um profissional, pois precisa entender que o aluno precisa de ti e que aquilo ali vai ser bom pra ti também. Aquela formação é importante também, pois te faz refletir sobre a realidade, sobre o que pode ser mudado [...] (P_{E2})

Diante do exposto, compreende-se o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular, como espaço que busca a gestão colaborativa dentro da universidade, visto que todas as decisões sobre o curso são tomadas de forma coletiva pelos colaboradores e professores do curso. Além de discussões sobre os aspectos organizacionais, discussões sobre questões curriculares e de cunho pedagógico, todas as ações previstas para os *Ciclos* e para as *Reuniões* são planejadas de forma coletiva, funcionando como oportunidade e possibilidade de formação acadêmica e de construção de identidades docentes, pois

é justamente o exercício de sua profissão e as trocas constantes com o meio que possibilitarão o maior aprimoramento pessoal e profissional do professor, uma vez que se aprende com as vivências do dia a dia, seja com seus pares, alunos e familiares, bem como os demais agentes desse processo. (COMARÚ e OLIVEIRA, 2011, p. 30).

A partir de todas essas considerações, aponto que, na sequência desta dissertação, apresento a análise dos discursos pedagógico e político dos movimentos sociais, entre outros, em diferentes materialidades, procurando ver o(s) enunciado(s) que emergem desses discursos, bem como os efeitos disso na produção de identidade docente desses professores de Ciências da Natureza.

6. “A REALIDADE MESMO A GENTE VÊ DENTRO DA SALA DE AULA”: O ENUNCIADO DA *FORMAÇÃO PELA PRÁTICA* NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS E IDENTIDADES DOCENTES

*Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
O caminho mais curto, produto que rende mais
Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
Um tiro certo, modelo que vende mais*

*Mas nós dançamos no silêncio
Choramos no carnaval
Não vemos graça nas gracinhas da TV
Morremos de rir no horário eleitoral
(*ENGENHEIROS DO HAWAII – Outras Frequências*)*

A partir da leitura dos diferentes documentos oficiais referidos na pesquisa, pude perceber como a prática vai sendo construída e valorizada nas redes discursivas que constituem identidades docentes em cursos de formação dos professores. No caso do projeto Desafio Pré-vestibular, os professores reconhecem essa valorização e manifestam sua crença de que a prática é “a” condição para uma boa formação docente. O enunciado da *formação pela prática* emerge do discurso pedagógico, das políticas oficiais, mas também do discurso político dos movimentos sociais.

Com relação a esse campo enunciativo, os textos de políticas públicas envolvendo a formação docente e as falas dos sujeitos pesquisados enfatizam a supremacia da prática na formação de professores, sendo possível reconhecer múltiplas enunciações sobre a prática (experiência) docente, – o exercício da prática – em cursos de formação inicial de professores, bem como na escola, se estendendo para outros espaços educativos, como é o caso do curso Desafio Pré-vestibular, espaço no qual a prática é entendida como condição para o desenvolvimento de autonomia, para o constante aperfeiçoamento profissional, para o desenvolvimento de ações interdisciplinares e para a inclusão social, entre outras, sendo constitutiva da identidade dos futuros professores.

6.1. A prática como enunciado do discurso pedagógico e a construção de experiências docentes em um projeto de extensão

Os documentos oficiais orientam para uma formação docente que possibilite aos professores atuarem na Educação Básica de forma a atenderem as demandas e desafios que as escolas dos dias atuais propõem. Nesse sentido, as DCNEB (BRASIL, 2013) apontam que a formação de professores, inicial ou continuada, deve ser compreendida como um compromisso social, político e ético, visto que o professor tem papel crucial na formação de uma “nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (p. 58).

Além disso, a formação docente é vista como algo que não se esgota com a conclusão do curso de graduação, sendo “necessário garantir a todos os profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p.35). Vê-se, assim, um reforço à importância da formação de professores para atender

as demandas da sociedade, pois segundo o mesmo documento, “a formação acadêmica do professor é condição essencial para que este assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino” (p. 48).

Os documentos oficiais referem a centralidade do trabalho dos professores na formação de sujeitos para atuação na sociedade, sendo a escola a instituição que possibilitaria o desenvolvimento desse trabalho. Para tal, os professores precisam ter uma boa formação científica e pedagógica, seja inicial ou continuada. Nesse sentido, Veiga-Netto (2014) lembra que

não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado pelo discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. (p. 92)

Um dos efeitos do discurso pedagógico na formação dos professores pode ser reconhecido na ênfase das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) em relação à prática em cursos de graduação, devendo estar presente ao longo do curso e permeando todo o processo de formação docente, de modo a garantir que essa não seja “reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (p. 4). Destaca-se que a *prática* pode ter diferentes compreensões, passando pela *prática reflexiva*, *prática como ação e técnica*, *prática como pesquisa*, etc., com todas procurando superar a dicotomia teoria/prática. No caso da concepção de prática que orienta esta pesquisa, em uma perspectiva pós-estruturalista, essa é tomada como um enunciado do discurso pedagógico, considerando que o sentido de prática, está circunscrita em uma, “ampla rede discursiva de significações que cercam as coisas. A flutuação em tais redes se dá segundo um jogo no qual as regras são contingentes e envolvem relações de poder e de saber”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 24)

O mesmo autor aponta que não é possível pensar a prática sem a teoria e vice-versa, não podendo estas serem exteriores ao discurso, assim, “não é possível pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática” (p. 32), o que impossibilita, portanto, estabelecer uma dicotomia entre esses dois elementos. Nesse sentido, Veiga-Neto aponta que compreende a prática como “o domínio tanto daquilo a ser descrito, analisado e problematizado quanto, ao mesmo tempo, o domínio das próprias descrições, análises e problematizações que são colocadas em movimento” (p. 32).

Nessa perspectiva, é possível compreender o enunciado da *formação pela prática* interno ao(s) discurso(s), em um conjunto de regras que definem condições de possibilidade para a existência de tal enunciado.

A fragmentação entre teoria e prática tem efeitos nos cursos de licenciatura, pois ao valorizar e validar a prática em detrimento da teoria corre-se o risco de resultar em currículos que formem professores num viés pragmático, o que, conseqüentemente, pode contribuir com o processo de desvalorização docente. Nessa direção, Lopes (2008), aponta que ao enunciar a separação entre teoria e prática se produz a fragmentação do currículo, pois a prática vista como um processo produtivo não só o fragmenta, mas também “confere maior valor ao currículo vivido ou praticado” (P. 57).

Essa histórica fragmentação também pode ser reconhecida nos documentos oficiais, como as Diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2015), que precisam recorrer a longas explicações sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, ao justificar, por exemplo, a necessidade de haver no currículo a prática como componente curricular sem que esteja desvinculada da teoria. Para Lopes (2008), o afastamento da prática pela teoria não é possível, pois “toda produção assumida como teórica é um discurso no qual a prática está envolvida e toda produção prática é também uma produção discursiva em que a teoria se faz presente” (p. 59).

Com relação às políticas de currículo, essas como quaisquer outras políticas educacionais, produzem efeitos, sendo tal relação, intrínseca e atravessada por relações de saber-poder, que atuam na produção dos sujeitos sociais. Elas não produzem um efeito único, pois se trata de “uma disputa assimétrica pelas possíveis leituras. Essas não se tornam excludentes, mas o hibridismo entre as mesmas caracteriza as reinterpretações produzidas” (LOPES, 2008, p. 60). De modo semelhante, Vieira et. al. (2008) afirma que

teorias são práticas, e práticas são teorias em atos, mediados por um conjunto de questões que experimentamos em nossas vidas, inclusive acadêmicas. É uma abstração pensar em práticas e relações sociais que não sejam mediadas por discursos, e tão pouco considerar discursos ou teorias que não remetam a práticas e relações sociais. (p. 63)

Nesse sentido, é possível tecer críticas ao tratamento empirista dado à prática na formação de professores, apontando a primazia do “aprender fazendo” como “a” competência necessária para uma “boa formação” docente. Segundo Garcia (2008a, 2008b *apud* VIEIRA ET AL., 2008), essa valorização e concepção da prática são históricas e têm total ligação com a ideia “que remonta às tradições do ‘ofício’ no ensino, uma ocupação exercida por autodidatas que artesanalmente desenvolviam

habilidades tanto no trato da matéria de ensino, como na organização da sala de aula e dos próprios aprendizes” (VIEIRA et. al., p. 64). Além disso, a autora (GARCIA, 2008a, 2008b) reforça que dividir nos currículos a teoria e a prática e dar ênfase à segunda, fragiliza a formação dos professores, no que tange às teorias pedagógicas e aos objetos de ensino, mostrando um discurso do “pragmatismo educativo ou de uma pedagogia das competências” (p. 65).

O apontado até aqui procurou mostrar que o entendimento e, conseqüentemente, o trabalho analítico envolvendo a formação de professores em um curso de extensão de Educação Popular trata e discute a prática, não por um viés pragmático e sim discursivo, considerando que a prática é produzida em relações de saber-poder. No que tange à prática como ação em sala de aula, ou a prática na participação dos sujeitos da pesquisa, essa é tomada, apoiada em Larrosa (2002), como produtora de um saber da experiência. Interpelados pelo discurso da prática, os professores (sujeitos desta pesquisa), falam compreendem e pensam sobre a prática com diferentes concepções.

Isso implica não considerar a prática/experiência de forma pragmática, no sentido do “*saber fazer fazendo*”, mas sim do “*saber ser fazendo*”, o que produz experiências na construção de um novo sujeito; de uma prática, que, não sendo exterior ao sujeito, opera nele produzindo subjetividades e mudanças a partir do repertório de vivências e experiências. Fala-se de uma prática que não só perpassa o sujeito que a vive, mas que o atravessa e produz efeitos sobre ele e sobre suas concepções acerca de “*ser no mundo*” e “*ser professor*”, entendendo, como Larrosa (2002), experiência não como “o que se passa, o que acontece ou o que toca, mas como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21).

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 25)

Marcar os modos de compreensão de prática é importante, pois os sujeitos pesquisados, ora referem a prática em uma visão mais pragmática, no sentido “saber fazer fazendo”, ora falam da prática como experiência que produz um novo olhar acerca da sua profissão ou de sua identidade docente. Para Foucault (2012), dois tipos de

enunciação podem surgir na mesma formação discursiva sem que pertençam a mesma série de enunciados, ou seja, eles se formam nas mesmas regras, com as mesmas condições constituindo assim, uma alternativa, levando em conta as diferentes posições que o sujeito do discurso ocupa. A diferença apontada aqui é facilmente entendida quando analisamos falas dos sujeitos, como as que seguem:

Eu acredito que é muito importante pra gente a participação em projetos mesmo a gente estando formado, porque eu mesmo, eu não dou aula em outro lugar, então a minha prática, ela tá... eu estaria parado e o projeto não me deixa parar, eu continuo dando aula e melhorando. (P_{E11})

Essa relação que a gente constitui lá dentro com os estudantes, ela te considera como pessoa, então todo histórico que tu tem da graduação, mais aquilo que tu vai vivenciar lá dentro... Então é o somatório dessas duas coisas. Eu consigo identificar muitos princípios lá dentro que até então eu não sentia isso em mim como professor, mas elas emergiram talvez daquele repertório de vivência e experiência que não se constitui de forma consciente. (P_{E10})

No que tange à relação experiência/prática, podemos entendê-la como um correlato do enunciado, visto que este é um conjunto de domínios em que relações podem ser estabelecidas, não no sentido de verificar as proposições e sim de que este está ligado a um referencial que é constituído de leis de possibilidade e regras de existência, ou seja, olhar a *formação pela prática* como uma função enunciativa requer perceber quais elementos estão no campo associado desta, pois um enunciado sempre tem as margens povoadas por outros enunciados e estas margens podem ser distinguidas pelo “conjunto dos elementos de situação ou de linguagem que motivam uma formulação e lhe determinam o sentido” (FOUCAULT, 2012, p 118). Ao considerar a *formação pela prática*, apontada nos discursos, pedagógico e político (dos movimentos sociais), considera-se que esses constroem representações sobre ser professor e sobre a profissão docente produzindo efeitos no modo como os licenciandos e licenciados veem o papel da prática em sua formação.

No caso dos professores da área de Ciências da Natureza do projeto de extensão Desafio Pré-vestibular, foi possível reconhecer o enunciado da *formação pela prática* em um discurso pedagógico que aponta a busca do projeto como espaço de “praticar” a docência, mas também aponta o exercício da docência como experiência motivadora para se reconhecer como professor/a neste espaço de formação. Nessas manifestações, o enunciado da *formação pela prática* tem, por vezes, o sentido de prática como experiência profissional.

Foi uma questão de colocar em prática aquilo que tu gostas, pois quando escolhe um curso de licenciatura, tu já imagina a sala de aula, tu te imagina em sala de aula trabalhando e eu queria logo ter esse contato e saber o que é dar uma aula, interagir, enfim... (P_{E8})

Mas há, também, manifestações que referem a prática como experiência docente diferenciada, como algo que possibilita modos de pensar e se reconhecer ou como algo a ser construído e vivenciado, conforme apontado por P_{E10} e P_{E4}:

O que o Desafio tem, no fundo, é a possibilidade de vivenciar e experimentar coisas na educação que talvez tu não encontres em outros lugares [...] (P_{E10})

O que realmente me incentivou foi aprender e principalmente aprender como ser professor [...] tentar ser diferente daquilo que a gente sempre reclama dos nossos professores que é a forma tradicional de dar aulas (P_{E4})

Compreende-se, a partir do exposto até aqui que as noções de prática e experiência são algo muito particular a cada um, ou seja, “o saber da experiência é um saber particular subjetivo, relativo, pessoal. Se a experiência é o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002). Nesse sentido, podemos pensar no projeto Desafio Pré-vestibular como um espaço onde os professores em formação (ou já formados) exercem a docência, mas, também, vivenciam experiências diferentes de outros espaços,

É por isso que é válido estar lá dentro do Desafio e é por isso que, posterior ao Desafio, tu vais carregar essas marcas dentro de ti, porque toda a vivência e experiência, ela tem repertório e esse repertório são ferramentas que tu vais utilizar na tua docência, dentro da tua vida, seja na educação, seja além da educação. (P_{E10})

Nesse sentido, pode-se fazer uma analogia ao que Larrosa (2002) refere sobre os saberes da experiência, quando olha a educação numa perspectiva da experiência e não da técnica, enfatizando a ligação das experiências com a vida. Isso possibilita reconhecer que o professor, tanto no período da graduação quanto após concluir seu curso, sente necessidade de vivenciar experiências, além dos estágios, seja em projetos de ensino como, por exemplo, o PIBID, o LIFE ou o PET, seja em projetos de extensão como o Desafio, como indicado na seguinte manifestação: *O curso aqui é diferenciado, é uma experiência diferente do que tu dar aula em qualquer outro espaço. Esse foi um dos motivos de eu querer voltar. Eu to aqui há três anos porque a gente não consegue sair. (P_{E7})*

Nessa perspectiva, segundo Larrosa (2002), as experiências precisam de tempo para que possamos fazer a conexão significativa dos acontecimentos. O autor faz uma

crítica aos acontecimentos serem, atualmente, cada vez mais instantâneos e fragmentados, o que afastaria o saber da experiência. Para os pesquisados, o contato com a escola e seus diferentes espaços de ensino (laboratórios, bibliotecas, salas de vídeo) nos estágios, acontece em um tempo mais curto e de forma pontual, sendo insuficiente para o desenvolvimento da formação e construção de identidades docentes, como apontam as falas que seguem.

Não digo que o estágio tenha mudado a minha visão de professor porque o estágio foi uma coisa extremamente fora, foi rápido, foi uma coisa que eu pensei que ia ser uma experiência, acabou. (P_{E5})

Acho que a carga que tu ganha aqui (no Desafio), ou seja, a experiência aqui é muito maior e faz com que tu ganhes, não só em experiência em estar em sala de aula, mas a própria experiência de trabalhar com Educação Popular, trabalhar com a educação que não é aquela do colégio, que é o pessoal na “caixinha”, tudo descontextualizado. (P_{E7})

Exercer a docência só nos estágios, para os professores do Desafio, não possibilita vivenciar experiências no que tange à profissão docente, talvez em função de que “os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 23). Nessa mesma direção, a professora P₁ afirma: *o Desafio propõe algumas coisas que o estágio não propõe [...] Por mais estágios que a gente tenha, são vagos... É uma aula lá, ou uma aula junto com o professor, ou que tu vai só assistir. (P_{E1})*. Nessa direção de análise, quando perguntado se a participação no projeto Desafio produziria efeitos na carreira docente desses sujeitos, a professora P₅ responde que:

Acho que sim, com certeza! Pelas experiências que a gente tem, a questão de ter muitos alunos, diferenças de idade [...]. Acho que vai fazer uma grande diferença, pois quando eu entrar dentro de uma sala de aula, eu vou ter uma noção maior de tempo, do espaço, dos alunos, pois tu já tem mais experiência, tu já tem mais contato com a sala. (P_{E5})

Assim, como já dito anteriormente, ter contato com espaços de ensino diferentes das escolas passa a ser uma necessidade dos professores em formação, como destacou uma professora que quando começou sua participação no projeto, ainda não tinha realizado os estágios, *“foi muito importante o desafio para mim antes dos estágios, porque fiquei muito mais confiante” (P_{Q1})*. Em direção semelhante, P₇ comenta: *Minhas expectativas foram superadas. A convivência em sala de aula acrescentou muito em minha formação acadêmica e pessoal (P_{Q7})*.

Como mencionado no capítulo anterior, cerca de 70% dos professores de Ciências da Natureza haviam participado do projeto PIBID, um projeto que tem como

princípio a realização de atividades de docência na escola. Assim como no PIBID, acredita-se que participação dos acadêmicos em outros projetos durante a formação, produza efeitos e subjetividades na formação docente desses sujeitos, tal como indica a fala do sujeito *P₁₁*: *Toda prática docente te leva ao máximo da tua vida, pois a prática acaba levando à perfeição.*

A fala do professor mostra uma visão da prática em sala de aula como caminho para uma formação melhor (mais “perfeita”). Esse discurso de valorização da prática foi fortemente difundido a partir dos anos 90, estando bastante presente nas justificativas de políticas de formação de professores, tornando-se central no que os licenciandos entendem por consistir em uma “boa formação”. Em documentos oficiais de políticas de currículo, como as DCNFP (BRASIL, 2002; BRASIL, 2015), o discurso pedagógico de valorização da prática é legitimado e representado na determinação de aumento de carga horária nessa dimensão (400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio), não sendo o currículo e as políticas de formação, um conjunto de propostas oficiais neutras, mas uma forma de poder que possui seus objetivos na formação dos sujeitos (OSÓRIO, 2014).

Considerando os princípios das orientações em documentos oficiais, vemos a ênfase da prática como marca do discurso pedagógico para a formação de professores, e na pesquisa realizada com os professores do curso, também, é possível reconhecer essa marca: ser professor da prática torna-se condição para uma boa formação docente. Analisando o enunciado da *formação pela prática*, podemos pensar nos efeitos produzidos nos sujeitos em formação que, subjetivados por esse discurso (e também por um discurso político de saber lidar com as diferenças e conhecer as realidades), entendem que quanto mais prática tiverem em sua formação, melhor será sua preparação para “enfrentar” a realidade da escola. Em uma perspectiva foucaultiana de discurso, podemos conceber esse e outros discursos, articulados entre si, como parte de uma rede discursiva. Segundo Foucault (2014):

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (p. 41)

É nesse contexto que um curso de Educação Popular como o Desafio torna-se um espaço de exercício da docência para licenciandos da UFPel e de outras

universidades da região, que, normalmente, procuram o curso visando ter mais experiência em sala de aula, assumindo o discurso pedagógico da prática, bem como o discurso social que valoriza o papel do voluntariado em educação, sendo esses também constituidores da identidade docente dos professores em formação. Para Garcia (2013):

Vários estudos têm apontado o quanto a proposta curricular oficial para a formação inicial dos professores da Educação Básica vem fundamentada no que se tem chamado de uma epistemologia da prática docente. Desde esse ponto de vista, os fundamentos da competência profissional dos docentes estão em grande parte no conhecimento que advém da experiência, ou no desenvolvimento de um conhecimento tácito que só o exercício da docência e a experiência profissional possibilitam. (p. 243)

Nessa direção, o enunciado da *formação na prática* como determinante para a qualidade profissional pode produzir e representar um professor como executor de tarefas, como alguém preparado a colocar em prática o que os currículos oficiais pedem, sendo essa uma questão importante a ser discutida e pensada na formação docente.

6.2. O distanciamento universidade/escola e a autorresponsabilização do professor pela sua formação

Outra análise feita em relação à noção da prática/experiência é a questão da formação nunca acabada e da responsabilização do professor pela sua própria formação. Pode-se considerar, como já dito anteriormente, que a formação do professor é atravessada por diferentes discursos contidos em documentos oficiais, e em diferentes espaços de formação. No caso do exercício da docência no projeto de extensão Desafio, os professores apontam que sua motivação (mesmo para os que já concluíram seus cursos de graduação) está em intensificar a experiência do exercício da docência, tal como mencionado pelos professores P₅ e P₁₁, ambos cursando mestrado quando a pesquisa foi realizada.

Lá é uma prática constante, tu dá aula, tu vê vários alunos, tu estuda para dar aula e era isso que eu queria, seguir tendo experiência de verdade como professora. (P_{E5})

O que me motivou a querer entrar aqui e dar aula foi melhorar a minha prática docente [...] nós professores sabemos que quanto mais aula a gente der, mais nossa prática vai melhorando. (P_{E11})

Além de não ter limite de tempo para o exercício de professor/a no projeto Desafio, os professores voluntários apontam que as vivências tidas nesse espaço são válidas, também, por conta da diversidade de alunos que estudam no curso. Espaços como o Desafio Pré-vestibular são muito importantes para a construção da trajetória e

identidade profissional, sendo que *“ir pro Desafio ia me possibilitar sair da minha zona de conforto, para aprender por meu meio o que eu precisava, de alguma maneira passar pros outros e quem sabe despertar o interesse sobre aquele conteúdo”* (P_{E4}).

A partir dessas considerações, é possível compreender a formação do professor como uma trajetória “que não visa a um ponto de chegada, a um fim único, mas a um percurso inconstante, indefinido e marcado pelo reconhecimento de que nunca se está completamente pronto para nada” (OSÓRIO, 2014, p.75).

O discurso pedagógico que aponta para a valorização da autoformação por parte do licenciando/licenciado coloca, segundo Osório (2014), a autorresponsabilização pela formação docente como produtora de novas formas de pensar a formação de professores, pois se os sujeitos passam a fazer a gestão da sua formação, precisam procurar meios e espaços propícios para o desempenho dessa função. Nesse sentido, o enunciado da *formação pela prática* converge para a autoformação, como pode-se ver nas seguintes manifestações:

Sentia a necessidade de me aperfeiçoar como professora, já que eu só tinha o estágio e não queria parar, pois o professor quando para de dar aula, ele para de ver os conteúdos, ele para a prática [...] (P_{E5})

O que me incentivou foi aprender e principalmente aprender como ser professor, tentar metodologias diferentes, tentar ser diferente [...] (P_{E4})

A ênfase na prática como forma de autoformação, pode contribuir para um processo de desintelectualização do professor, pois nessa visão pragmática de formação docente, o professor pode ser visto como um profissional que irá pôr em prática as regulações e orientações dos documentos oficiais. Nesse sentido, também a dicotomia teoria-prática, como já dito, precisa ser discutida. Para Garcia (2015), documentos oficiais³¹ que orientaram a formação de professores na primeira década dos anos de 2000, consideram que

O conhecimento teórico é admitido e tem lugar no extrato anterior quando encontra fins uteis e instrumentais: iluminar e esclarecer a prática e a experiência. Essas formulações e divisões entre teoria e prática, entre experiência e teoria, contraditoriamente, terminam por reforçar dicotomias e divisões que a própria teoria crítica e pretendia superar. (GARCIA, 2015, p. 64)

Além disso, subjetivados, também pelo discurso político dos movimentos sociais os professores referem que a participação no projeto produziria efeitos na sua carreira docente, ao afirmar que:

³¹ Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Tive a sorte de entrar no último vestibular da UFPel, não fiz cursinho, mas acredito que muitos não tenham essa chance e é uma motivação poder ajudar o pessoal, sair um pouco da zona de conforto e poder ajudar o outro. (P_{E11})

Cada professor é diferente do outro, tem seu tempo e lá a gente aceita muito isso e isso é muito importante e cada aluno é diferente também e tem uma aceitação, pois é um projeto social, então é onde tem toda essa visão. (P_{E1})

Discursos envolvendo a inclusão, presentes nos cursos de formação de professores e na educação escolar, são recorrentes não só em textos de documentos oficiais, como também em textos e imagens das mídias. No caso do projeto Desafio Pré-vestibular, a inclusão social é uma questão norteadora das ações realizadas, possibilitando aos professores, ainda em formação inicial, participarem das discussões, com efeitos na identidade desses futuros docentes, que passam a se ver em exercício profissional.

Eu enxerguei a forma de ser profissional, pois tem que levar isso como sendo importante, pois tem alguém na sala de aula que está precisando de ti, porque ele quer cursar uma universidade e dispôs o tempo dele para estar ali [...] tem que aproveitar esse espaço de formação deles e tentar ajudar o máximo, pois eles estão ali porque precisam. (P_{E2})

O discurso pedagógico e o discurso político, em prol da realização de ações afirmativas e de práticas de inclusão na educação, apontam objetivos e metas importantes no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). A preocupação com essas questões pode ser evidenciada nas seguintes falas:

Acho que o projeto te acrescenta muito como pessoa, mudou muito minha visão de mundo. Trabalhar com pessoas com vulnerabilidade social, com a diversidade nas turmas [...] eu acho que isso a gente tem que tentar é trazer cada vez mais as minorias aqui para dentro. (P_{E7})

É o fato de poder ter uma experiência com uma turma parecida com EJA, que possui indivíduos com diferentes graus de estudo. É uma experiência diferente e boa. (P_{Q2})

A partir das orientações presentes em documentos oficiais e em aulas no curso de graduação, pode-se reconhecer que o trabalho com turmas heterogêneas, com alunos diferentes e com diferentes necessidades é uma demanda social que precisa ser atendida. Nesse sentido, torna-se importante aos professores o desenvolvimento de autonomia, de modo a sentirem-se melhor preparados, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, procurando propor e refletir sobre suas ações pedagógicas, de forma a contribuir para suprir as necessidades da escola atual. Osório (2014), ao referir os

discursos que envolvem a formação docente na Universidade Aberta do Brasil, considera que essa formação

está associada às novas formas contemporâneas de governar a sociedade e seus indivíduos, as quais exigem características de flexibilidade e autogoverno para todas as relações sociais [...] cada época histórica, de acordo com seus interesses e prioridades, produz, cria e faz funcionar diferentes formas de governo que se dedicam a transformar, guiar, corrigir e moldar a conduta coletiva e individual. (OSÓRIO, 2014, p. 83)

Com relação ao discurso dos movimentos sociais, recorrente no caso do Desafio Pré-vestibular, enunciações acerca da autonomia reforçam a primazia da prática para a constituição da autonomia dos sujeitos. Logo, pode-se entender que esse discurso político também produz verdades acerca da prática na formação dos sujeitos nesse espaço. Nesse sentido é importante ressaltar que o projeto Desafio Pré-vestibular difere em muitos aspectos dos estágios e de outros projetos nos quais os professores participam/participaram, não sendo objetivo dessa pesquisa, legitimá-lo como um possível *locus* de estágio, uma vez que questões como autonomia, inclusão social e horizontalidade entre professores e alunos, normalmente, não são uma prática nos estágios. Para o professor P₄, o espaço Desafio Pré-vestibular possibilita o desenvolvimento da autonomia em elaborar e executar ações didático-pedagógicas com *total liberdade, diferente da liberdade que a gente tem nos estágios, que a gente tem às vezes nos últimos anos (da graduação) e, às vezes, por regras da escola, ou provas, a gente não consegue aplicar.*

Os professores fazem distinção da experiência no projeto de extensão em relação aos estágios, não apenas no sentido de estabelecer uma comparação, mas também de compreender que esses espaços de formação podem e devem ser complementares, sendo possível agregar ao projeto Desafio algumas características dos estágios, de modo a contribuir para a formação docente nesse espaço de ensino. No caso do desenvolvimento da autonomia em propor ações, os professores apontam que seria importante ter orientação de professores da universidade ao trabalho docente, como indicado a seguir.

Eu, por exemplo, não tinha feito os estágios ainda e comecei a preparar os meus conteúdos, minhas aulas, então esse acompanhamento (da coordenação pedagógica) seria importante. (P_{E2})

Eu acho que deveria ter alguns professores (da disciplina) que estão aqui há um tempo pudessem auxiliar os novos professores, pois muitas vezes tu caís com uma turma no teu colo e nem sabe por onde começar. (P_{E11})

A partir dessas falas, é possível perceber que, embora os professores reconheçam a importância de atuarem em um espaço que proponha um trabalho de forma autônoma e horizontal, eles também sentem a necessidade de ter algum tipo de orientação na elaboração de suas atividades,

Acho que deveria ter um plano de ensino, que não engessasse, pois tudo que a gente engessa, a gente sabe que não funciona. Que fosse flexível, mas que desse um norte para o professor, principalmente para o que nunca deu aula, pois o pessoal chega e “ah, eu não sei o que é Educação Popular, eu não sei dar aula e tem setenta pessoas aqui na minha frente”. (P_{E7})

Ao tratar o projeto Desafio como espaço de formação docente, reconhece-se ser necessário repensar a formação profissional, de modo a atender as necessidades dos sujeitos em formação, tanto em relação aos conhecimentos de sua área de formação, quanto em relação à vivência em diferentes ambientes profissionais. Para Rivero (2003), os profissionais precisam ter uma formação sólida no que tange ao conhecimento e tendo vivências que lhes permitam enfrentar variáveis em relação à tomada de decisões, tal como ocorre com a formação do professor, em função de ter que lidar com situações muito diversas nas salas de aula da Educação Básica.

Nesse sentido, pensar no desenvolvimento da profissão docente associada à intelectualidade, pode ser uma forma de minimizar a noção de ser o professor um “prático educacional”, valorizando a profissão docente. Assim, é preciso compreender a necessidade de o professor estar à frente de qualquer discussão curricular sobre o espaço educacional onde atua, fazendo com que as instituições formadoras reconheçam diferentes espaços formativos.

O profissional docente precisa estar atento à diversidade de grupos sociais aos quais irá se deparar nas salas de aula, pois, segundo Garcia (1999), em cursos de formação de professores, muitas vezes, não há uma preparação em lidar com os alunos das classes populares. Além disso, o professor em formação inicial sente necessidade de estar mais próximo da realidade da sala de aula, tentando diminuir/minimizar a distância entre sua formação acadêmica na universidade e a escolar. A diversidade das escolas faz com que os estudantes dos cursos de licenciatura procurem espaços mais próximos da realidade que irão encontrar nas escolas, como forma de se sentirem preparados para enfrentar essa realidade. Subjetivados pelo discurso de que o “bom professor se forma na prática”, os licenciandos procuram o curso Desafio Pré-vestibular para exercitar a profissão, como apontado a seguir pela professora P₂:

Quando a gente começa a cursar a licenciatura, não temos uma noção, e a realidade mesmo a gente vê dentro da sala de aula, e iniciando aqui eu já pude perceber essa realidade desde o início do curso. Foi para ter essa experiência, para já ter essa noção. Eu acho que ajuda também a gente a ter essa desinibição para quando chegar no estágio não chegar tão “cru”.(P_{E2})

Pereira (2016) afirma que muitos estudantes ingressam nas graduações em licenciatura sem compreender os objetivos desses cursos, e defende que a formação do professor deveria ter como eixo central os estágios e que a extensão deveria ter papel crucial nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, as professoras P₇ e P₄ assinalam, respectivamente, que um dos motivos de terem procurado um curso de extensão para o exercício da docência seria o distanciamento dos currículos dos cursos de licenciatura com a realidade da escola.

A Física da UFPel tem um diferencial porque ela é bem bacharelado, uma “licenciatura bacharelada”, então pra eu conseguir ter contato com a licenciatura, seria ir dar aula e os estágios eram bem no final do curso, então o Desafio acabou sendo a oportunidade, no caso do meu curso[...](P_{E7})

O que me levou a atuar no Desafio depois da minha graduação foi aprender Química, pois ainda hoje acho que não sei tudo de Química e a universidade não me favoreceu a aprender, principalmente como professor. Eu acho que a gente tinha que ter um enfoque muito grande em Química do Ensino Médio e a gente não tem esse enfoque dentro da universidade. (P_{E4})

Com relação ao currículo nos cursos de licenciatura, Pereira (2006) aponta que há ainda nos cursos uma valorização maior do bacharelado em detrimento da licenciatura, no sentido de que existe um discurso de que “ser um professor para a Educação Básica é menor” (CHISTINO, 2103) do que ser um pesquisador. Nessa perspectiva, Garcia (2014) ressalta que o currículo,

é um território de saberes-poderes que disputam identidades e lutam por hegemonia nos currículos de formação de professores e na instituição de significados acerca da vida humana e das práticas sociais. A política curricular oficial para a formação de professores institui uma (p.88)

Além disso, é importante lembrar que, em alguns cursos de licenciatura, os estágios ocorrem na segunda metade do curso e os licenciandos procuram espaços que permitam o contato com a sala de aula desde o início da graduação, fazendo parte do discurso pedagógico que valoriza a prática e a ideia de que a realidade da profissão docente só é entendida no espaço da sala de aula ou no “chão da escola”, ou seja, o professor só sabe o que é “ser professor” quando entra em contato com a sala de aula. Esse discurso é recorrente tanto nos cursos de formação inicial e continuada como nas

próprias escolas de Educação Básica, como aponta Christino (2013) em sua dissertação de mestrado quando diz que

algumas práticas e discursos podem distanciar a universidade da escola e isso começa já na formação inicial dos professores, que sentem um choque ao chegar à escola, seja no momento do estágio, seja no início de sua atuação como professor da Educação Básica. (p. 13)

Para um discurso emergir e ser legitimado como verdadeiro em determinada rede discursiva, é preciso haver condições de possibilidade para tal. Nesse sentido, uma dessas condições poderia ser o distanciamento entre universidade e escola, questão recorrente nas falas, tanto de alunos dos cursos de licenciatura quanto de professores que atuam na Educação Básica, como mencionado por Christino (2013), com relação ao resultado de sua pesquisa de que os professores das escolas consideram que os professores formadores nas instituições de ensino superior desconhecem a realidade das escolas e, por isso, não estariam formando docentes preparados para enfrentar essa realidade.

Outra condição para que a *formação pela prática* se imponha como enunciado do discurso pedagógico está em oportunizar, ainda no início da sua formação profissional, diferentes espaços de ensino onde o licenciando poderá atuar, para que conheça os desafios e perspectivas que a profissão docente traz. De certo modo, isso poderia reduzir a evasão profissional dos docentes em início de carreira, uma vez que a evasão docente tem se somado às dificuldades para o atendimento às demandas de professores para a Educação Básica, como apontado em reportagem³² da Revista Educação da UOL, intitulada “Adeus Docência”.

Na reportagem, é afirmado que os docentes alegam os baixos salários, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional como razões de deixar as salas de aula na Educação Básica para se dedicar ao trabalho na iniciativa privada ou na docência no ensino superior. Segundo a matéria, até maio deste ano, pediram exoneração 101 professores da rede pública estadual do Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. No Rio de Janeiro, segundo a Secretaria de Educação, a média anual é de 350 exonerações. (CHRISTINO, 2013, p. 84)

Essa questão da evasão docente aparece também em outros espaços midiáticos, como na já mencionada página do Facebook *Professores Sofredores*, em postagem de 01 de maio de 2016, noticiando o aumento da evasão docente nos últimos anos.

Imagem 2: Notícia publicada na página *Professores Sofredores* no dia 1º de Maio de 2016

³² Julho de 2013



Fonte: Rede Social Facebook

A evasão de professores, muitas vezes, nos primeiros anos de exercício profissional, normalmente, é associada à falta de perspectivas da profissão docente, contribuindo para que essa falta de perspectiva tenha início, ainda, na formação inicial, em cursos de licenciatura ou pedagogia. Entende-se a evasão da profissão docente como um dos efeitos da desvalorização dos professores e da educação e do ensino como carreira profissional, conforme comentários referentes à postagem sobre o abandono à carreira profissional:

Percebi que não sou capaz de atuar como professora. Já me dedico nos estudos para seguir em outra área. (comentário 1)

Faço faculdade, em licenciatura, e quase todos os dias vejo notícias que me desanimam de ser professor. (comentário 2)

Os comentários mostram a reação de licenciandos em relação à notícia. De certo modo, essas enunciações reforçam a importância das primeiras experiências no exercício da docência como uma etapa importante na formação de professores e, conseqüentemente, de sua identidade, considerando que “esta etapa de forjamento do profissional docente, requer um acompanhamento mais sistemático por parte da escola e da universidade”. (CHRISTINO, 2013, p.85). Para a autora,

é importante considerar que talvez estejam faltando práticas de articulação, espaços de convivência, enfim, esteja faltando maior comprometimento dos formadores de professores em conhecer melhor o espaço escolar bem como maior comprometimento das escolas com a formação inicial dos professores. (p. 79)

Fazendo uma articulação com a pesquisa sobre a formação de professores no projeto de extensão Desafio Pré-vestibular, pode-se afirmar que, muitas vezes, os professores da universidade não conhecem o espaço ou não o veem como espaço de

formação docente, o que poderia contribuir para potencializar as ações formativas realizadas. Nesse sentido, é preciso pensar em modos de possibilitar aos professores formadores nos cursos de licenciatura, a compreensão da extensão como ação formadora de professores e de identidades docentes. Acredita-se, com isso, que projetos como o Desafio Pré-vestibular sejam valorizados como espaços legítimos de formação docente, sendo incluídos, por exemplo, nos currículos dos cursos de licenciatura.

Como já dito, embora se reconheça que mudanças curriculares em cursos de licenciatura impliquem olhar para as demandas da Educação Básica, a ênfase na prática nos cursos de formação, também, suscita críticas, pois a primazia da “experiência” docente vem acompanhada da autorresponsabilização do acadêmico pela sua formação, tirando o foco da responsabilidade do poder público, da universidade e dos professores formadores das instituições de ensino superior. A concepção de que uma boa formação docente se dá na experiência a partir da prática, aparece nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, mostrando ser esse um enunciado que compõe o discurso pedagógico desta época, subjetivando licenciandos e licenciados, lembrando que o conceito de prática possui sentidos distintos em diferentes épocas históricas.

6.3. O papel da interdisciplinaridade como elemento do discurso pedagógico: desafios e possibilidades na formação de professores de Ciências da Natureza

De acordo com as análises realizadas nesta pesquisa de mestrado, mostrou-se que o enunciado da *formação pela prática* é permeado por várias enunciações. Questões como autonomia para propor ações didático-pedagógicas e interdisciplinares, assim como o discurso político dos movimentos sociais, estão presentes no projeto de extensão Desafio Pré-vestibular. No que tange à interdisciplinaridade, os documentos oficiais que norteiam a educação no país apontam a importância da dimensão interdisciplinar na construção de uma educação crítica e que possibilite aos estudantes serem mais ativos em seus processos de formação, a fim de que estes possam tomar decisões de cunho político e social.

No Brasil, a partir do discurso recorrente de que uma educação feita de forma fragmentada seria um “mal” para as crianças e jovens, nos anos 70 o movimento pela interdisciplinaridade se apresenta como forma de superar essa fragmentação (VEIGA-NETO, 1996) e, ao mesmo tempo, proporcionar aos estudantes um ensino mais ativo.

Assim, nos últimos anos foi intensificado o discurso pedagógico em prol da interdisciplinaridade, com políticas públicas enfatizando a importância de propostas interdisciplinares, também, em cursos de formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, programas como o PIBID e o LIFE têm entre seus objetivos a formação de professores nesta perspectiva, com a valorização de ações interdisciplinares na escola. No caso do PIBID, isso pode ser visto no objetivo de:

Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras [...] (BRASIL, 2010)

Compreendendo o discurso a partir de um viés foucaultiano, que vê em todo sistema de educação, uma maneira política de conservar ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014), entende-se que o discurso pedagógico de valorização da interdisciplinaridade, presente nas instituições formadoras, implica incentivar os licenciandos a desenvolver a sua formação em outros espaços além do espaço escolar, a fim de atender demandas explicitadas pelos documentos oficiais, com produção de efeitos no trabalho docente, ao promover no professor a *necessidade de ser interdisciplinar* em suas ações e propostas metodológicas. Isso pode ser percebido nas falas dos professores do Desafio, especialmente quando referem o PIBID como espaço de desenvolvimento de ações interdisciplinares:

A única experiência que tive com interdisciplinaridade foi no PIBID e mesmo assim, não considero que seja algo totalmente interdisciplinar, pois acabamos dividindo as tarefas ao final do projeto. (P_{Q5})

Creio que sim, aprendi muito com o Desafio e o PIBID, sobre interdisciplinaridade, o mundo é interdisciplinar, então porque ainda ensinamos de forma disciplinar? (P_{Q1})

A pergunta de P₁ mostra que professores em formação são interpelados, também, pelo discurso que valoriza a interdisciplinaridade, recorrente em diferentes documentos oficiais e em diferentes espaços de formação da universidade, como é o caso do projeto Desafio. Para a professora P₄, a interdisciplinaridade, *em qualquer lugar de ensino, auxilia na compreensão do conhecimento, uma vez que aproxima o conhecimento científico do conhecimento escolar. (P_{Q4})*

Sobre o a referência feita pela professora sobre a necessidade de aproximação entre conhecimento científico e escolar, pode-se pensar que:

a produção de conhecimento na escola não pode ter a ilusão de construir uma nova ciência, ao deturpar a ciência oficial, e constituir-se em obstáculo ao desenvolvimento e compreensão do conhecimento científico, a partir do enaltecimento do senso comum. Ao contrário, deve contribuir para o questionamento do senso comum, no sentido de não só modificá-lo em parte, como limitá-lo ao seu campo de atuação. (LOPES, 1999, p. 25)

Ainda, no que tange à questão da interdisciplinaridade, uma dificuldade em compreender as mudanças implicadas nessa abordagem, está em reconhecer que os discursos, acerca desse modo de compreender o conhecimento (seja ele científico ou escolar), muitas vezes, mostram as ações interdisciplinares como uma fórmula mágica (VEIGA-NETO, apud, LOPES, 1999), entendida como metodologia para o ensino, o que poderia levar o professor em formação a ver a interdisciplinaridade como a única saída para a construção de conhecimento relevante para a vida dos alunos. Outro obstáculo apontado pelos sujeitos para a realização de ações didático-pedagógicas de cunho interdisciplinar nos espaços de ensino é a formação disciplinar que recebem nas instituições de ensino. A professora P₄ afirma que *a interdisciplinaridade sempre foi comentada pelos professores de didática, mas as disciplinas nunca foram trabalhadas assim, o que dificulta muito, pois não sabemos ao certo como fazer (P_{Q4})*.

As DCNFP (BRASIL, 2015), afirmam que os currículos para os cursos de formação de professores devem basear suas práticas numa formação docente que possibilite aos professores estarem mais próximos da realidade escolar, pois é necessário que exista um processo nas instituições formadoras que reflita acerca das demandas da Educação Básica para assim garantir à essa formação aspectos baseados também nas questões interdisciplinares. Pois, o que se percebe é haver dificuldade dos professores em lidar com ações interdisciplinares nos espaços de ensino onde atuam, como apontam as falas que seguem.

A gente vem de um sistema educacional em que é um sentado atrás do outro, olhando para a nuca do colega, o professor é o dono da verdade, ele é o certo, vai estar ali em cima do palquinho... E a gente sai dessa educação né, então às vezes tu também não pode chegar e culpar os professores, pois eles estão inseridos naquele sistema. (P_{E7})

É uma coisa que a gente tentou trabalhar no PIBID, era um dos focos principais e não deu muito certo, pois a gente acaba se fixando cada um na sua caixinha e acaba não saindo muito. Aqui no Desafio, na verdade, eu nem busquei porque é difícil tu sair da tua zona de conforto, mas acredito que é um caminho viável. (P_{E11})

Os professores que indicaram haver, em seu curso de licenciatura, iniciativas de cunho interdisciplinar, tiveram essa experiência em políticas públicas como o PIBID

e o LIFE, por serem programas que oportunizaram a discussão, planejamento e execução de ações com enfoque interdisciplinar.

Minha graduação por ser um curso relativamente novo, trata a interdisciplinaridade de forma abrangente, desde cedo lidamos com esta realidade. (P_{Q3})

A interdisciplinaridade é muito importante tanto para o aluno quanto para o professor. É muito valiosa a introdução da interdisciplinaridade durante a graduação para a formação do educador. (P_{E2})

A partir dessas falas, percebe-se a presença do discurso pedagógico operando em prol de uma formação que tenha como mote a interdisciplinaridade, podendo ser considerado um “movimento pedagógico pela interdisciplinaridade” (VEIGA-NETO, 1996). Esse discurso pode ser analisado, também, frente, por exemplo, em função das demandas das avaliações em larga escala à educação escolar, nos dias de hoje, tal como aponta a professora P₄, sobre a necessidade de haver formação interdisciplinar nos cursos de licenciatura, porque segundo ela, *a prova do Enem cobra muito a interdisciplinaridade. (P_{E2})*. Mesmo que essa relação entre Enem e interdisciplinaridade não seja tão direta como apontado pela professora, os discursos que valorizam a interdisciplinaridade na formação de professores e na educação escolar implicam o planejamento de ações que, muitas vezes, os professores não se sentem aptos para realizar, pois consideram que:

a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrem ao seu melhor exercício. [...] o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares (FAZENDA, 2011, p. 156).

Além da necessidade de formação, também, foi ressaltado o “querer” do professor como condição para que a interdisciplinaridade aconteça, como pode ser observado a seguir:

Acho que o contato com professores de outras áreas pode ser um facilitador, mas tem que partir do professor daqui querer muito e sempre pensando no aluno. (P_{E2})

No caso do projeto Desafio Pré-vestibular, há espaço para reflexões, ações e discussões acerca da interdisciplinaridade, considerando haver uma convivência direta entre licenciandos de diferentes cursos de licenciatura, o que pode ser um facilitador para que ações interdisciplinares sejam discutidas entre os pares no curso, como mostram P₁ e P₅:

[...] a organização e elaboração do aulão faz com que os professores se envolvam e conversem entre si. Acredito que pode ajudar muito no trabalho de professores que nunca ministraram uma aula interdisciplinar. (P_{Q5})

Eu creio que, no Desafio, a interdisciplinaridade começa antes das aulas, onde vários professores estão esperando o sinal tocar e, assim, sempre surge uma questão polêmica, seja ela política, social ou outras [...] (P_{Q1})

A partir dessas falas é possível perceber que, neste espaço, o discurso sobre a interdisciplinaridade também constitui esses licenciandos/licenciados como professores de Ciências que, mesmo com dificuldades e tendo como condicionante do currículo a preparação para o ENEM, sentem-se impelidos a propor ações de cunho interdisciplinar em suas práticas. Alguns professores, no entanto, embora reconheçam que o Desafio pode ser um facilitador para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, dizem não haver orientação e/ou incentivo para a proposição de ações de cunho interdisciplinar.

Para falar a verdade, o espaço nunca foi favorável. É um espaço que possibilita, mas não é favorável, pois estamos acostumados a dar aula de forma individual. Muitas vezes, a gente tenta fazer uma aula interdisciplinar e ela se torna, também, uma aula com formato tradicional, pois, cada um fala a partir da sua área. (P_{E8})

Outro cuidado que a gente tem que ter, é que sobre o manto da interdisciplinaridade, com a desculpa da interdisciplinaridade, a gente junta duas disciplinas, mas as aulas são de forma separada, só com o título de interdisciplinaridade. Então, é preciso que a gente tenha o cuidado da fazer uma preparação, fazer uma discussão, saber onde quer chegar e qual objetivo. Embora houvesse muitos aulões interdisciplinares, não havia assim, uma interdisciplinaridade latente. (P_{E10})

Podemos perceber nessas falas haver descrédito ou dúvida sobre às ações anunciadas como de cunho interdisciplinar realizadas, talvez, pelos diferentes entendimentos sobre o que seriam ações interdisciplinares. Para Pombo (1994), o significado da palavra interdisciplinaridade ainda é objeto de discussões, indo desde a cooperação entre as disciplinas específicas, passando pelo intercâmbio das mesmas, até a ruptura da estrutura de cada disciplina, de modo a que se tenha uma visão unitária do saber. Para a mesma autora, pode-se compreender por interdisciplinaridade,

qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização de processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. (p. 13)

Para alguns professores a interdisciplinaridade tem papel crucial na formação de sujeitos críticos e atuantes e deveria ser central no projeto Desafio, explicando que:

Interdisciplinaridade aqui não existe, o que ocorre são pequenas ações, isso eu noto, mas é uma minoria. O curso, por ele ser de Educação Popular, isso tinha que ser a bandeira, né? Tinha que estar estampado. (P_{E7})

Eu achava legal ver o pessoal se reunir, se mobilizando, se organizando para dar aulas, pois acho que é isso também que caracteriza o Desafio, pois se não daqui a pouco vai ser um cursinho pré-vestibular normal. (P_{E5})

Discursos que destacam a necessidade de haver currículos baseados nos princípios da interdisciplinaridade são recorrentes e, como já dito, podem ser reconhecidos em documentos e nas políticas públicas oficiais, sendo considerada importante em práticas da educação escolar para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. De acordo com as DCNEB (BRASIL, 2013),

a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. (p. 29)

No caso dos cursos de licenciatura, é preciso formar professores que acompanhem as mudanças da sociedade, considerando “os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos” (BRASIL, 2013, p. 154). Nesse sentido, as políticas públicas valorizam o trabalho interdisciplinar, tanto para a Educação Básica, quanto para o Ensino Superior, considerando ser necessário pensar em tratar os conhecimentos de forma menos fragmentada. Nessa direção, Mosé (2013) tece uma crítica à forma fragmentada a qual são formadas as crianças e jovens na escola, quando aponta que

não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados. E nos tornamos especialistas cada vez mais fragmentados, desvinculados das grandes questões humanas, sociais, planetárias. Vamos vivendo acoplados a uma parcela tão pequena da realidade que chegamos a esquecer quem somos, o que buscamos, e acabamos guiados pelos desejos dos outros, dos mais espertos, dos que falam mais alto.... Aprendemos, quando muito, o específico, mas ignoramos o todo, as múltiplas relações que cada coisa estabelece com todas as outras, ignoramos o contexto. (p. 51)

Ainda, com relação às ações interdisciplinares no curso Desafio, alguns professores acreditam ser possível, mas relatam algumas dificuldades, como apontado a seguir:

Teria maneiras de a gente fazer com que isso fosse para frente, mas eu acho que as pessoas estão muito presas ao currículo certinho, de cada um na sua caixinha. (P_{E7})

O conhecimento é todo integrado, então tem que tirar dos compartimentos e fazer com que um converse com o outro, mas é um caminho que vai ter muita dor e sofrimento dos professores para abraçar essa causa. (P_{E11})

Para Rosa (2007), discursos presentes em documentos oficiais produzem representações que demandam aos professores constante necessidade de reconfigurar suas práticas pedagógicas. No caso de práticas interdisciplinares, essa autora, na mesma direção de Veiga-Neto (1996), se contrapõe à visão crítica de que a interdisciplinaridade se efetivará, tanto nos currículos de Educação Básica quanto nos dos cursos de licenciatura, apenas a partir de uma mudança epistemológica, pois, para a autora,

ser professor(a) de uma determinada disciplina escolar é uma condição que vai além da dimensão epistemológica ou cognitiva – é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico configurado nas relações de poder presentes na sua comunidade acadêmica de referência. (ROSA, 2007, p. 58)

Ainda, no que tange a referência à interdisciplinaridade, as DCNFP (BRASIL, 2015) orientam que os cursos de formação de professores devem proporcionar aos licenciandos

integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (p. 6)

Nesse sentido, pode-se pensar que se os cursos de formação de professores tenham como propósito atender às diretrizes curriculares, sejam as de formação de professores, sejam as da Educação Básica, sendo a valorização da interdisciplinaridade recomendada como possibilidade de relacionar e articular os conhecimentos dos campos disciplinares.

6.4. A formação pela prática e a construção de identidades docentes em representações do que sejam “bons professores”

Em consonância com as análises apresentadas até aqui, é preciso pensar que as mudanças na sociedade, assim como os discursos que interpelam e constituem o professor durante e depois de sua formação, produzem efeitos sobre em sua identidade e sobre a forma de ser e de ver a escola e a educação escolar. Nesse sentido, as instituições de ensino superior que formam professores, assim como a escola e outros espaços educativos nos quais os docentes são formados, também produzem representações sobre os professores e seu papel social, sendo esperado que a formação profissional contribua para que o professor seja capaz de refletir e fazer escolhas em

relação aos conteúdos e ações didático-pedagógicas, levando em conta os grupos sociais com os quais interage no exercício da docência. Mas, a falta de valorização dos professores, de acordo com Moreira (2012), é um problema, pois, conforme afirma o autor,

a maneira como o discurso oficial tem visto o professor não corresponde ao que quero valorizar. Certamente o professor não precisa dominar apenas o conteúdo que ensina. Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. (p. 13)

O professor precisa se ver como um sujeito que tem papel crucial nos espaços onde atua, lançando e discutindo propostas acerca dos processos de ensino, conteúdos e formas de avaliação de seus alunos. Porém, muitas vezes, o papel ao professor fica limitado a seguir normativas e regulações legais, sendo visto apenas como um executor dos currículos propostos pelos documentos oficiais. Nesse sentido, é importante pensar o currículo como produtor de identidades, a partir de processos de subjetivação e representação que estão presentes em cada ação ou proposta realizadas em diferentes espaços de ensino, envolvendo escolhas e considerando que “selecionar é uma operação de poder” (SILVA, 1999a, p. 16). Ou seja, tais escolhas são sempre uma forma de priorizar determinados saberes, em detrimento de outros, buscando uma homogeneização de determinados grupos sociais.

No caso do projeto de extensão Desafio, podemos dizer que esse espaço de ensino, assim como a escola, também produz identidades docentes. No PP do curso, pode-se reconhecer marcas da profissão docente, discutidas em reuniões de professores acerca de como os professores se veem. Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005),

A identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca da profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes na escola. (p. 54)

No caso do curso de extensão Desafio, nele circulam discursos que, por meio de processos de subjetivação, produzem marcas na docência e identidades docentes, sendo uma delas a reforçada no PP sobre a boa vontade em ajudar os menos favorecidos, remetendo à ideia de doação e assistencialismo, como indicado nos excertos a seguir.

Ao acreditar no poder, na vontade, na potencialidade das classes menos favorecidas, nos propomos sim compartilhar com eles... (UFPEL, 2003, p. 4)

O curso pré-vestibular oferecido pelos estudantes da UFPel não é apenas um projeto de extensão, é o exercício da transdisciplinaridade e da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, em que os sujeitos deste se formam e dão dentro desta oportunidade, horas de suas vidas, para ajudar um jovem sequioso de saber. (UFPEL, 2003, p. 4)

Nessa direção, Comarú e Oliveira (2011) afirmam que a prática pedagógica é algo relacional que exige do professor uma postura problematizadora frente às demandas dos alunos e de colegas de trabalho. É importante destacar que não se trata de conceber identidade como pronta e fixa, mas como construída discursivamente na cultura, considerando que “as identidades dependem de diferentes interpelações e de negociações constantes a respeito das culturas de cada um” (ROSA, 2010).

Assim, de certo modo, a construção da identidade docente se dá pelas trajetórias de vida das pessoas, envolvendo a formação acadêmica e as experiências com a profissão docente, como apontado pelas seguintes manifestações:

Tem uma influência do meu professor de Física do Ensino Médio. Depois no ensino superior, enfim, a nossa trajetória é marcada por todas as esferas que a gente vive, os estudantes que passam por nós modificam, então isso não tá pronto ainda, quer dizer, tá em constante transformação. Algo permanece constante, mas algo tá sempre se transformando. (P_{E8})

E agora é o Desafio que está construindo uma identidade docente, pois eu me sinto mais segura. A professora de 2016 é muito mais segura que a professora de 2014, tanto em relação aos conteúdos quanto aos alunos. (P_{E5})

Podemos compreender também, a partir da fala de P₈ que a identidade docente se dá também na relação do professor com os alunos e com os espaços onde ele trabalha, pois, “na medida em que este se depara com as mais inusitadas situações, passa a ocorrer o processo de construção e desconstrução e reconstrução pessoal e profissional” (COMARÚ e OLIVEIRA, 2011, p. 29). Além disso, é preciso considerar que o conjunto de fatores que envolve o trabalho docente também possibilita a interação com as subjetividades de cada um.

Acho que a identidade se dá em dois momentos: nos momentos dessa relação de ti com o outro e de ti contigo mesmo extravasando as tuas intenções. Então lá dentro do Desafio, te oportuniza isso: tu dar aula, então tu te reconhece enquanto educador, mediador, professor e vê onde tu precisa melhorar, até onde tu consegue ir, quais tuas dificuldades e facilidades [...] (P_{E10})

Nesse sentido, para esses professores, a identidade docente se constrói a partir do exercício da docência em espaços de ensino como o Desafio Pré-vestibular, sendo

possível pensar que essa identidade emerge da articulação entre as dimensões social e pessoal, tal como aponta também a fala do professor P₇, quando afirma:

Acho que isso aqui (Desafio) te muda muito e quando tu mudas como pessoa, isso reflete completamente no teu profissional. Acho que eu seria uma professora diferente se não tivesse participado aqui. (P_{E7})

Essa construção identitária se dá com e pelos discursos em documentos oficiais como as diretrizes curriculares, como também em outras materialidades como as mídias quando representam o professor, a profissão docente ou a educação escolar em suas produções. Diante disso, é possível perceber a cultura e os discursos que compõem as representações midiáticas sobre a docência como “constituidora, tanto substantiva quanto epistemológica da vida que vivemos e que permite as nossas práticas” (LOGUÉRCIO e DEL PINO, 2003, p. 18).

Com relação aos enunciados que operam na constituição da(s) identidade(s) docentes, é possível pensar sua relação em um dado campo discursivo, no qual o ser professor se constitui na relação com o outro: estudantes, colegas, instituição de ensino, etc, tal como aponta a seguinte manifestação.

Essa relação de horizontalidade, de tu destituir a tua forma de não mais ser um professor, de não ser mais aquele que é detentor do conhecimento, aquele que está lá com a proposta única de ser um profeta, de uma vez dominando o conhecimento, simplesmente passar, transmitir... A gente não tem a pretensão de ser um livro didático, de saber mais que um livro didático, mas aquela figura que enfim consegue superar esse professor profeta e consegue ser um mediador do conhecimento. (P_{E10})

Como já dito anteriormente, a identidade docente é construída nos diferentes espaços de formação e atuação do professor, se constituindo de acordo com as subjetividades e vivências que cada um teve ao longo de sua própria história. Sobre a experiência no curso de formação, o professor P₁₁ se manifestou, dizendo:

O que mais colaborou para mim foi, realmente, ter entrado em um curso de licenciatura e gostar de dar aula, pois gostei bastante e ainda gosto muito. Acho que toda experiência é válida, desde uma conversa com os professores, perguntas da família, pois eles acham que tu sabe tudo de Biologia e a gente não é uma enciclopédia [...] Acho que, principalmente, esse lidar com colegas, com professores, com alunos, essa troca constrói muito a tua carreira docente. (P_{E11})

Todas essas experiências, particulares para cada um, têm efeitos no coletivo de professores, pois legitimadas pelo discurso pedagógico, mas também pelo discurso político, midiático e econômico, entre outros, produzem representações sobre a profissão docente. Para Caldeira, (apud, Pereira e Fonseca, 2001),

a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (p. 55).

Para o professor P₄, a identidade docente começa a ser produzida na experiência dos sujeitos enquanto alunos.

Acho que se cria (a identidade) desde que a gente entra na escola como aluno, porque a gente pega tanto os bons exemplos quanto os exemplos não tão bons assim e aí vai modelando para aquilo que tu queres ser. Acho que essa trajetória como aluna me possibilitou, na graduação, questionar meus professores sobre isso. (P_{E4})

No que tange aos modelos tradicionais de “ser” professor, atualmente os cursos de graduação, incluindo os projetos aos quais os licenciandos participam, problematizam e tentam desconstruir esses modelos. No entanto, sabe-se que o tempo de vivência dos futuros professores como alunos da Educação Básica, normalmente, é maior do que o tempo que realizam o curso de graduação, logo algumas marcas parecem mais difíceis de serem desconstruídas, como indicado por P₅:

Eu acredito que muita coisa (da identidade) vem da tua experiência em sala de aula como aluno, com exemplo dos professores que tivemos. Depois vem a faculdade, que não desconstrói isso, mas meio que muda a forma que vemos de dar aula, pois a gente teve professores extremamente tradicionais. (P_{E5})

Essa identidade construída a partir da experiência como aluno da Educação Básica e, muitas vezes, não desconstruída no curso de graduação, produz efeitos tanto na identidade quanto no exercício da docência. Um dos efeitos é ver o exercício da docência apenas como uma ação que exige ter “boa vontade”. Nesse sentido, o professor P₇ faz uma crítica com relação à seleção de professores, pois

Acontece (no Desafio) de às vezes estar faltando gente para dar aula e alguém é chamado para dar aula, mas as pessoas caem de paraquedas e, muitas vezes, não é culpa delas porque elas estão entrando para o projeto e querem dar aula, mesmo sem estar preparadas. E o que essas pessoas que não tem preparo vão fazer? Reproduzir! Isso acontece em qualquer instância que a gente for trabalhar, mas principalmente na educação vai ser por ser repetição, porque “se eu aprendi dessa maneira, então vou ensinar dessa maneira”. Isso é muito ruim para o projeto, pois a gente tenta levar a filosofia de que não curtimos fazer isso e acabamos fazendo. (P_{E7})

A partir dessa fala, podemos perceber que a formação docente se constitui como um caminho atravessado por discursos que permeiam as várias experiências e vivências que temos. Nesse sentido, Loguércio e Del Pino (2003) apontam que mudanças sobre, e na, perspectiva da profissão docente não são simples, pois implicam, também, mudanças na escola e na formação de professores.

As universidades, por sua vez, durante a formação de novos/as docentes, fortalecem os enunciados sobre os/as professores/as que estão “lá fora”. Discute-se sobre suas práticas desatualizadas, sobre seus conhecimentos estáticos, sobre as possibilidades da “melhoria” do ensino se o quadro docente se intelectualizasse. (LOGUÉRCIO e DEL PINO, 2003, p. 23)

Os mesmos autores apontam que na formação superior, muitas vezes, o licenciando não se sente seguro para fazer questionamentos referentes à profissão. Nessa direção, a participação de licenciandos em projetos de pesquisa, de ensino ou de extensão, contribuem para a desconstrução de marcas sobre a docência, a partir da experiência e vivência que tiveram como alunos, na escola.

O que mais contribuiu foi, sem dúvida nenhuma, o Desafio. No Desafio sim, tu entras com o domínio da sala de aula. Essa aula é minha, vou entrar sozinha e eu que vou organizar meus planos de aula [...] Acho que essa responsabilidade produziu de alguma forma minha identidade. Seria bom se todos os alunos lá no terceiro semestre pudessem ficar um ano no Desafio, no mínimo. (P_{E1})

Nesse sentido, o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular se mostra um espaço que, atendendo o tripé pesquisa-ensino-extensão, pois, ao mesmo tempo que atua na extensão, no sentido de aproximar a universidade da comunidade, é também espaço de ensino como curso preparatório popular para o ENEM, e de pesquisa, por possibilitar investigar suas ações e seu papel na formação de professores.

Sobre a profissão docente, (a participação no Desafio) produziu o modo que eu me vejo principalmente por essa prática, pois eu consegui aprender conteúdos que eu nunca tinha aprendido, que eu tinha na verdade decorado para provas. Daí eu consegui enxergar os conteúdos em locais do cotidiano que até então eu não tinha visto. Agora no mestrado, eu trago coisas que foram bem proveitosas para mim durante o Desafio. (P_{E4})

O projeto de extensão Desafio Pré-vestibular, assim como experiências, por exemplo, no PIBID e nos estágios, torna-se importante, a partir das relações sociais estabelecidas, para que licenciandos e recém licenciados se percebam no exercício da docência (PEREIRA e FONSECA, 2001), tal como referido por P₈, quando afirma: *um bom educador não espera do estudante algo assim como uma imitação perfeita do que ele fez, mas um processo construído juntamente. (P_{E8})*

É a partir do momento que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras, e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. (PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 59)

Assim, os professores do Desafio, subjetivados ao discurso que valoriza a prática na sua formação, referem que é a partir de vivências e experiências em projetos, nos estágios e em outros espaços educacionais que se vai construindo a ideia do que seja ser um “bom professor”.

Um bom professor, ele tem que conseguir tratar e identificar cada estudante como único. Embora a gente fale sobre diversidade e heterogeneidade, usa ele no nosso discurso, mas só permite que ele vá até as bordas daquilo que tu consideras. (P_{E11})

No caso da heterogeneidade das turmas e dos sujeitos que participam do Desafio Pré-vestibular, a construção da identidade docente envolve fortemente o discurso político dos movimentos sociais, considerando que “as contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação às classes sociais” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.49).

Desenvolver um trabalho de ensino, em meio à diversidade presente nas salas de aula, tem impacto no sentimento de responsabilização do professor pelas decisões dos alunos e pela sua aprendizagem, especialmente por ser recorrente neste espaço o discurso que valoriza a educação transformadora dos sujeitos e de suas condições de vida. Os professores reiteram esse sentimento, quando relatam:

No meu ponto de vista (o bom professor) é aquele que produz um saber [...] o que caracteriza um bom professor é quando a gente vê o resultado no aluno, quando a gente chega na faculdade e vê que de 50 alunos que tu tiveste, 20 estão lá. Isso é muito gratificante [...] Faz tu pensar: meu trabalho foi válido. Lógico que um salário melhor seria bom, mas o mais gratificante é tu ver que conseguiu que teu aluno chegou onde ele queria. (P_{E1})

Eu acho que a gente se faz um bom professor quando consegue fazer uma transição (conhecimento científico-conhecimento escolar) e traduzir para um palavreado mais próximo do cotidiano, da vida do aluno. Por isso eu vejo a importância de conhecer o local, conhecer a vivência daquele aluno naquele local, naquela escola, naquele contexto, pois acho que tu tens que levar isso em consideração. (P_{E4})

Ao discutir representações sobre o que seria um “bom professor”, uma questão que vem sendo discutida é a “formação sem fim”, considerando que os professores

“nunca estariam prontos”. Essa ideia do professor sempre inacabado, como estando sempre em formação, remete a um sujeito que não vislumbra um ponto chegada para sua formação. Esse discurso recorrente acaba por produzir efeitos também na concepção dos professores sobre sua “qualidade” enquanto docentes. Isso pode ser visto nas falas dos professores, quando estes afirmam que: *o bom professor é aquele que está sempre buscando se aperfeiçoar, buscando coisas além da sua graduação (P_{E11}); é aquele que pensa no aluno, mas também em si, buscando coisas novas, pois a gente também tem necessidade de se atualizar (P_{E2}).*

No discurso pedagógico são recorrentes as enunciações que caracterizam o “bom professor” como o que se atualiza, o que sente necessidade de formação continuada (sempre), bem como o que compreende ser sua a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, ficando, com isso, responsável, também, pelo chamado fracasso escolar, sem considerar todos os outros aspectos que podem ter efeitos na dificuldade de aprendizagem dos estudantes. Dizem os professores que:

O bom professor pra mim é o cara que vai te despertar curiosidade [...] Além de te trazer o cotidiano. Porque o que a Física explica? Ela explica a natureza, só que parece muito distante. (P_{E7})

Ser um bom professor é ser um professor preocupado com a aprendizagem, que tenta sempre inovar independente das dificuldades que a gente sabe que sempre tem, ser um professor que consegue olhar através da aula, não somente aquela aula ali, mas olhar os alunos de forma diferente, através deles, pois cada um tem sua história, cada um tem suas dificuldades e problemas. (P_{E5})

Podemos perceber na fala de P₅, alguns princípios da Educação Popular, como parte do discurso político que permeia o trabalho dos professores nesse espaço, produzindo a necessidade de pensar nos estudantes e em suas histórias de vida, considerando que,

não há educadores ou práticas educativas neutras. As propostas pedagógicas sempre implicam opções políticas, ou porque se faz do trabalho comprometido com a educação um instrumento de luta, ou porque se considera a instrução como meio de adaptação de sujeitos ao mundo. Nesse processo de identificação do conflito entre a reprodução e a mudança, o comprometimento político e social do professor também se constitui como elemento da identidade docente. (PEREIRA e FONSECA, 2001, p. 66)

Sabendo que a prática é construída discursivamente e que toda ação social é política, a profissão docente foi historicamente construída por princípios e concepções e essas marcas aparecem nas falas dos professores, marcando também um modo de se ver como professor, tal como apontado no cap. 4, sobre o professor que atravessa um rio para dar aulas. Isso remete à representação de professores que não só se doam, muitas

vezes abdicando da sua família ou lazer, mas também se sacrificam em prol da educação de seus alunos. Também no Desafio Pré-vestibular, encontramos essa marca, como mostra a fala a seguinte manifestação:

No Desafio a gente se doa, a gente está lá por amor. Porque se alguém me pergunta porque eu to lá no Desafio, eu digo que é por amor, pelo saber, pela experiência, mas principalmente pelo gostinho de ser professor, tem que ter amor. (P_{E1})

Além disso, os resultados da pesquisa em documentos oficiais e com os professores apontam uma realidade plural de alunos e professores, bem como, ser o projeto de extensão Desafio um espaço plural para a formação de professores, reconhecido por licenciandos e licenciados como oportunidade de praticar a docência. No entanto, é importante ressaltar que o professor deve ser um profissional preparado para a criação e reflexão em complexos processos intelectuais, não podendo os cursos de formação estarem desatentos à essa questão, em função disso, o contato com a sala de aula e a experiência docente, consideradas como “a prática”, não devem ser tomadas como único ou principal elemento da formação docente.

No caso do projeto Desafio Pré-vestibular, para os professores pesquisados, esse se configura não somente como espaço para a prática, mas possibilita que a articulação teoria/prática, tão defendida por vários campos de pesquisa em educação, se efetive. Nesse sentido, parecem reforçar a importância desse tipo de iniciativa na formação de professores e na constituição de identidades docentes.

Concomitantemente às marcas nas identidades dos professores e não menos importante, é preciso problematizar algumas questões que até o momento, parecem o constituir o cerne do que, nos dias de hoje, se considera uma sólida formação, estando entre elas, as discussões sobre currículo, tanto nos cursos de graduação quanto nas escolas de Educação Básica; a superação da dicotomia teoria e prática, até os dias de hoje não superadas; as marcas dos cursos de bacharelado que alguns cursos de licenciatura ainda apresentam e a representação do papel do professor na sociedade, pois compreendo que estas questões, intrincadas entre si, produzem efeitos na formação docente, assim como nos processos de proletarianização que a profissão docente vem sofrendo.

Nessa perspectiva, seria importante os coordenadores de projetos de extensão como o Desafio Pré-vestibular se verem, também, como formadores dos professores que atuam em tais projetos. É importante que a universidade, em consonância com

professores formadores em cursos de licenciatura, olhe para esse tipo de projeto como articulado à formação de professores.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Você não sente nem vê
Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo
Que uma nova mudança em breve vai acontecer
E o que há algum tempo era jovem novo
Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer
No presente a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais
(BELCHIOR – Velha roupa colorida)*

O trabalho desenvolvido nessa dissertação de mestrado estudou o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular como espaço de formação de professores, tendo como objetivo geral analisar os discursos que constituem esse espaço e compreender quais seus efeitos na formação e identidade docente dos professores de Ciências da Natureza que atuam como voluntários no Projeto.

Analisar os discursos que constituem os documentos oficiais que norteiam e orientam a educação no país, os que interpelam os professores que atuam no curso Desafio e os que circulam nas mídias, entre outros, balizaram ações que me ajudaram a construir a argumentação sobre o papel dos discursos na formação e identidade docente dos sujeitos que atuam como professores no projeto. Considera-se que as verdades produzidas, por exemplo, pelo discurso pedagógico não estão apenas no âmbito das escolas e dos cursos de licenciatura, mas também em outros espaços de ensino e em outros espaços sociais, como as mídias. O discurso, com os enunciados que o constituem, permeia as diferentes materialidades, subjetivando os sujeitos que o enunciam e interpelando outros sujeitos, tornando-se verdade em uma dada época.

A análise possibilitou compreender que, tanto os documentos oficiais, como outros artefatos da cultura, valorizam e dão centralidade à interdisciplinaridade como

um elemento do discurso pedagógico que permeia a formação de professores no espaço Desafio Pré-vestibular e que, de alguma forma, subjetiva os professores em formação (ou recém-formados) a vivenciarem a docência com foco nessa perspectiva, promovendo efeitos no entendimento que têm sobre o papel da interdisciplinaridade em sua formação, assim como na formação de seus alunos. Para os professores pesquisados, o Desafio Pré-vestibular é um espaço que oportuniza a discussão e o desenvolvimento de ações interdisciplinares, antes mesmo da realização os estágios.

A pesquisa mostrou que diferentes discursos – o pedagógico, o político, o econômico e o midiático, entre outros – ao representar os professores e suas práticas, representam a profissão docente com marcas históricas que, ainda, remetem, por exemplo, à vocação, ao salvacionismo, e ao sacrifício como inerentes ao exercício da docência.

Em todos esses discursos e representações sobre professores e do seu papel na educação escolar emerge o enunciado da *formação pela prática*, subjetivando os professores (licenciandos e licenciados) a tomar essa como sendo “a” condição para uma boa formação docente. Essa compreensão está na “ordem do discurso” e produz nesses professores a necessidade de buscar diferentes espaços educativos para vivenciar a docência e ter “mais” prática e, assim, melhorar sua formação profissional.

Compreender a *formação pela prática* como um enunciado recorrente na formação docente possibilitou problematizar a fragmentação teoria/prática, apontando que essa dicotomia precisa ser superada, sendo a prática sempre apoiada pela teoria e toda teoria associada a uma prática que a coloque em ação. Além disso, foi possível apontar formas distintas de pensar a prática, se associada ao saber fazer ou às vivências que são transformadoras do sujeito que a experiencia. Problematizar a prática como “condição” para uma boa formação docente se faz necessário, para que não se veja os espaços educativos apenas como espaços de prática, pois isso levaria, também, ver o professor apenas como executor de tarefas, implicando em um deslocamento do papel do professor como intelectual e restringindo sua ação ao “saber fazer”.

Chama-se a atenção de que discursos que remetem à ideia de que o “bom” professor *se forma na prática*, podem contribuir com o processo de desvalorização da profissão docente, com efeitos na produção da identidade docente. Nesse sentido, a ideia da *formação pela prática* pode estar associada ao sentimento de autorresponsabilização dos professores em formação (inicial ou continuada) em relação a sua própria formação.

Isso pode explicar a importância dada pelos professores em formação aos espaços que possibilitam o exercício da docência antes mesmo da realização de estágios supervisionados. Também os docentes recém-graduados reconhecem o Desafio Pré-vestibular como espaço para sua formação continuada, sendo essa uma das razões que os motivam a desenvolver trabalho voluntário. Vê-se, assim, em meio a discursos que reforçam a *valorização da prática* na formação inicial e continuada de professores, os docentes atuando em prol de sua própria formação, atendendo a prerrogativa que devem estar sempre em formação “prática”.

Sobre a opção por trabalhar com a análise de discurso em Michel Foucault, esse foi um desafio para a realização desta pesquisa, pois foi preciso “virar o olhar” para ver coisas que não conseguia perceber, e isso não acontece de forma instantânea. Estudar e trabalhar com Foucault requer que tenhamos, minimamente, a intenção de repensar nossa forma de ver a pesquisa e os objetos de estudo, pois nossas certezas passam a ser questionadas e/ou desconstruídas. No meu caso, foi preciso tempo (por vezes, demasiado) e estudo, na tentativa de compreender os discursos em ação nos materiais analisados. Construir e analisar os dados da pesquisa com um olhar voltado para o discurso e os enunciados que o constituem, permitiu ver que os discursos que valorizam a experiência e a prática, tornam-nas centrais para o considerado como sendo boa formação docente, como pode ser visto nas manifestações dos professores que dizem procurar o curso para exercitar a docência e melhorar a sua formação.

Se o trabalho de Foucault propõe que os sujeitos compreendam como se tornam aquilo que são para, assim, verem que poderiam ser de outro jeito, desconstruindo verdades, posso dizer que, no meu caso, os questionamentos possibilitados por esse viés teórico-metodológico desconstruíram muitas verdades que, na minha forma de compreender a formação de professores e as identidades docentes, estavam centradas em formas estáveis e contínuas de funcionamento da educação escolar, seus professores e alunos. Enfim, trabalhar com a análise de discurso me possibilitou ver que as “palavras e as coisas” são sempre construídas e que aquelas têm poder de criar verdades sobre essas.

Ao perceber a riqueza e a beleza que esse olhar teórico poderia trazer para o estudo que estava empreendendo, decidi que iria estudar e tentar compreender conceitos importantes e relevantes da teorização sobre discurso e análise de discurso para a construção de uma dissertação de mestrado, no campo da Educação em Ciências,

especialmente pela dificuldade em romper com a visão (da teoria) crítica que tinha em relação ao meu interesse de estudo, o Projeto Desafio Pré-vestibular.

Assim, no primeiro ano do curso de mestrado, confesso que o primeiro desafio em estudar o projeto Desafio (com o perdão do trocadilho), foi afastar a educadora apaixonada pelo objeto de estudo e dar espaço à pesquisadora, procurando inicialmente ter um olhar mais distanciado para realizar a investigação. Mas isso não significou pretender ser neutra diante do objeto de pesquisa, considerando que um trabalho de pesquisa deve, primeiramente, interessar ao pesquisador, porém, procurei, ao longo do processo de construção dos dados e de suas análises, olhar para o Desafio Pré-vestibular problematizando aspectos e questões que, no dia a dia, não percebia ou via.

Tenho o entendimento de que o referencial teórico-metodológico que deu sustentação ao estudo teve papel crucial no que chamei de “virada no olhar”, pois a professora que, desde seu curso de formação inicial, foi interpelada por discursos da teoria crítica ao trabalhar como voluntária em um projeto de extensão (Desafio Pré-vestibular), precisou “virar o olhar” sobre o seu objeto de pesquisa para ver outros elementos acerca do objeto de estudo, e isso se fez num lento e, às vezes, doloroso processo de compreensão da importância de conhecer o “como” ao invés do “por que”, ou em buscar os “efeitos” ao invés de uma “causa única” para as “verdades” instituídas pelos discursos circunscritos às práticas realizadas.

Embora o trabalho não fosse voltado a pesquisar a minha prática docente, reconheço em mim (professora e pesquisadora) um amadurecimento, tanto intelectual quanto pessoal/profissional, pois, a pesquisa, ao provocar mudanças no meu modo de pensar, provocou mudanças também em relação ao meu trabalho em sala de aula. Pesquisar sobre formação de professores e identidade docente modificou de forma significativa minha maneira de olhar o professor, a escola e até mesmo o espaço onde minha pesquisa foi realizada.

Nesse sentido, justifico e ressalto a importância do trabalho intelectual para a profissão docente, destacando a importância do conhecimento teórico para as discussões e decisões do que propomos em nossos espaços de trabalho. No caso do projeto Desafio Pré-vestibular, em 2015 e 2016 estavam sendo realizadas três pesquisas de mestrado envolvendo as áreas de ensino e educação. Isso mostra que, com o passar do tempo, as ações do curso perderam um pouco o caráter “ativista” e passaram a contar com fundamentos teóricos sobre Educação Popular, sobre Formação de Professores, ou sobre ensino nas diferentes áreas de conhecimento, devendo ser incentivado a socialização dos

fundamentos teóricos envolvidos nas pesquisas e estudos realizados com os professores do Desafio.

Ressalto que este trabalho, mesmo não buscando chegar a verdades absolutas ou conclusões definitivas, permitiu que eu tecesse algumas considerações sobre o projeto Desafio Pré-vestibular e me posicionasse sobre o papel desse espaço de extensão na formação de professores de Ciências da Natureza.

Tendo em vista que o desenvolvimento da pesquisa e seus resultados mostram a importância de projetos de extensão para a formação de professores, tendo o estudo o papel político de apontar o projeto de extensão Desafio Pré-vestibular como um *lócus* de formação docente, é importante apontar a necessidade do projeto em contar com professores da universidade para orientar os professores voluntários nas atividades que realizam nas salas de aula. Essa valorização implica, ainda, que os cursos de licenciatura estejam atentos ao papel da extensão para o processo de formação de professores.

Assim, é preciso que a universidade valorize mais a extensão na tríade ensino-pesquisa-extensão. A pesquisa, o ensino e a extensão devem estar articulados, sendo o Desafio Pré-vestibular um espaço que deve ser sempre valorizado, não sendo visto apenas como espaço de prática, mas como local onde teoria e prática são articuladas, visando contribuir para a formação dos professores que atuam como voluntários no projeto Desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Fabrícia Teixeira. A professora que vemos nos filmes: construção identitária e significados da docência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 32, n. 88, dez. 2012 .

BRASIL. CAPES. Portaria nº 457, 9 de Abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, p. 26 – 27 de 12 de abr. de 2010. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>

BRASIL.CNE/CEB Ministério da Educação, secretaria de educação básica. Resolução nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 define Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. dez. 1996. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>.

BRASIL. CNE/CEB Ministério da educação, secretaria de educação básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília jun. de 2013. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>

BRASIL.CNE/CEB Ministério da Educação, secretaria de educação básica. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 define Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. Brasília. fev. 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>.

BRASIL.CNE/CEB Ministério da educação, secretária de educação básica. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Brasília, p. 1- 15 de jun. de 2015. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/>>.

BRASIL.CNE/CEB Ministério da educação, secretária de educação básica. Resolução nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 define o Plano Nacional de Educação. Brasília. jun. de 2014. Disponível em :< <http://www.mec.gov.br/>>.

CHRISTINO, Verônica Caldeira Leite. **A formação inicial de professores de química e o exercício da docência na escola: que discursos estão em jogo?** 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.

COMARÚ, Patrícia do Amaral; OLIVEIRA, Anelise Flôres de. A construção do ser professor nas trajetórias formativas: ressignificações pertinentes. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; PINTO, Maria das Graças; FORSTER, Maria Margarete dos Santos; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011, p.27-41.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a escola e a cultura contemporânea. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 60 – 75.

_____, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, n. 37, p. 129 – 152, maio/ago 2010.

_____, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: SIMPÓSIO SUJEITOS E SUBJETIVIDADES NA CONTEMPORANEIDADE, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, n. 3, v. 37, p. 465 – 480, set/dez 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 41 – 61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Marta Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto, 2003. p. 27 – 45.

FÁVERO, A.L.M. Universidade e Estágio Curricular Subsídios para Discussão. In: ALVES, Nilda. **Formação de Professores Pensar e Fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.v.30. p. 57-66.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro Efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.160p.

FEISTEL, Roseli Adriana Blüimke; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa: Interdisciplinaridade na formação de professores de ciências e matemática: Algumas reflexões in: VII ENPEC ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2176694, 2008, Florianópolis. **Anais do vii Empec**. Santa Catarina: UFSC, 2000. p.2.

FERREIRA, Marisa; PROENÇA, Maria; PROENÇA, João F. As motivações do trabalho voluntário. As Motivações do Trabalho Voluntário. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, n. 3, v. 7, p. 43 – 53, jul. 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividades**. 1996. 300 p. Tese(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197 – 223, nov 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. 254 p.

_____, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002. 160 p.

_____, Michel. **A ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 74 p.

_____, Michel. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 431 p.

_____, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2008. 152 p.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elizabete. Formação *com* educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade. **Educação**, n. 2, v. 33, p. 137-144, maio/ago. 2010.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A Contribuição da Extensão Universitária para a Formação Docente**. 2012. 115f. Tese (Doutorado em Educação) Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 136, v. 39, p. 225 – 242, jan/abr 2009.

_____, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 136, v. 39, p. 225 – 242, jan/abr 2009.

_____, Maria Manuela Alves; FONSECA, Márcia Souza da; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia de eu docente. **Educação em Revista**, n. 3, v. 29, p. 233 – 264, set. 2013.

_____, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades Docentes como Fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa**, n.1, v. 31, p. 45 – 56, jan/abr. 2005.

_____, Maria Manuela Alves. Identidade docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____, Maria Manuela Alves. Mais prática nos cursos de licenciaturas é sinônimo de mais qualidade na formação docente? In: OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GOMES, Vanise dos Santos. **Formação, Experiência Docente e Práticas Escolares**. 2.ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. P. 87 – 100.

_____, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, n. 2. v. 26. p. 31-50, jul/dez. 2001.

_____, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 45, v. 15. p. 445-591, set/dez. 2010.

_____, Maria Manuela Alves. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, n. 1, v.19, p. 57 – 67, jan/abr. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011, 300p.

_____, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, Unesco, 2009, 285p.

GHIGGI, G. Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre. v. 33, n. 2, p. 111-118, mai/ago 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HUNTER, Ian. Assembling the school. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas. **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 143 – 166.

JONES, Dave. La genealogia del professor urbano. In BALL, Stephen J. (Comp) **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. 2ª ed. La Coruna/ Madrid: Paideia/ Morata, 1994. p. 61-80.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117- 130, jul/dez 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LOGUÉRCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Claudio. Os discursos produtores da Identidade docente. **Ciência & Educação**, n. 1, v. 9, p. 17-26, 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar : ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

_____, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, n. 2, v. 5, p. 50 – 64, jul/dez. 2005.

_____, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo. In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008, p. 57-62.

LOPES, Claudivan Sanches; GASPARIN, João Luiz. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, n. 2, v. 25, p. 294 – 304, 2003.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da Educação Popular. **Educação em Perspectiva**, n. 2, v. 2, p. 326-343, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7 – 22, jan/abr. 2009.

MOREIRA, A.F.B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda. **Formação de Professores Pensar e Fazer**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.v.30. p. 39-55.

_____, Antonio Flavio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 9-44.

MOREY, Miguel. La cuestion del método. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. 1 ed. Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 9 – 44.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, 336p.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109 – 139, 1991.

_____, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 141 p.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. UAB e a casa do professor: enredando condutas docentes nas teias da formação ao longo da vida. In: OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GOMES, Vanise dos Santos. **Formação, Experiência Docente e Práticas Escolares**. 2.ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 65 - 86.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 51-73, jul/dez. 2001.

_____, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores – Pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 168p.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Políticas Curriculares e Formação Docente. In: **36º Encontro de debates sobre o ensino de química**. Anais. Pelotas, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20 – 62.

POMBO, Olga; LEVY, T. Guimarães H. Interdisciplinaridade: Conceito, problemas e Perspectivas. **A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência**. 1ed Lisboa, Texto Editora 1994, p. 8-14.

POPKEWITZ, Thomas S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 107-125.

_____, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35 – 50.

RAMOS DO Ó, Jorge. Os terrenos disciplinares da alma e do sel-gouvernement no primeiro mapa das ciências da educação (1879 – 1911). **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 1, p. 127 – 138, set/dez. 2006.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. In: RIVERO, Cléia Maria ; GALLO, Sílvio. **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. 1. Ed. Bauru: Edusc, 2004, p. 79-99.

ROCHA, Simone Maria. Estudos culturais e estudos de mídia; modos de apresentação dos sujeitos em programas televisivos. **Líbero**, n. 21, ano XI, p. 87 – 98, jun. 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. 1ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. 206p.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo diáspora. **Revista Proposições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 51-65, maio/ago., 2007.

_____, Maria Inês Petrucci. Formação docente, identidade profissional e a disciplina escolar: práticas curriculares no ensino médio. **ZETETIKÉ**, Campinas, v. 18, 2010 p. 407-432.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e política educacional no Império brasileiro. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia – MG, 2006. p. 5370 – 5379.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p. 61-80.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**; Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**; Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999b.

SIQUEIRA, Alessandra. Práticas Interdisciplinares na Educação Básica: Uma Revisão Bibliográfica-1970-2000. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 90-97, dez. 2001.

THUM, Carmo. **Pré-vestibular público e gratuito: o Acesso de Trabalhadores à Universidade Pública**. 2000. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) Educação e Movimentos Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

UFPEL. Ministério da Educação e do Desporto. Projeto de Extensão Desafio Pré-vestibular. Pelotas, p. 2, Mar. de 2003.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria ; GALLO, Sílvia. **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. 1. Ed. Bauru: Edusc, 2004, p. 21 – 54.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem das Disciplinas**. 1996. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996a.

_____, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, vol. 17, n. 2, 1996, p. 128 – 137, Mai. de 1996b.

_____, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 160 p

VEIGA-NETO, Alfredo. Grupo de estudos e pesquisas em currículo e pós-modernidade/GEPCPÓS: concepções sobre a prática. In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008, p. 23-36.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, 256 p.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves; LEITE, Maria Cecília Lorea; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo, trabalho docente e gestão: o lugar da prática em nossas investigações? In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008, p. 63-70.

VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **500 anos de educação no Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95 – 134.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário de pesquisa para estudo exploratório

Nome: _____

Curso: _____ Semestre: _____

Instituição: _____

Que disciplina ministra no projeto Desafio Pré-vestibular? _____

Se você já é graduado, faz algum tipo de curso de pós-graduação?

Não () Sim () Qual? _____

Se você não cursa ou cursou licenciatura, qual(is) sua(s) motivação(ões) em participar como do projeto Desafio Pré-vestibular como professor(a)?

Se você já é licenciado:

a) já trabalhou ou trabalha em outra instituição de ensino (pública ou privada)?

Não () Sim () Quais? _____

b) Qual(is) sua(s) motivação(ões) em continuar participando no projeto como professor(a)?

Você participa de algum outro projeto na universidade (PET, PIBID, Pesquisa)?

Não () Sim () Quais? _____ Tempo de participação:

Se você cursa licenciatura, já cursou o(s) estágio(s) supervisionado(s) nas escolas?

Não () Sim () Quantos estágios? _____ Docência () Observação ()

A quanto tempo você participa do projeto Desafio Pré-vestibular?

Você é professor da turma de: Intensivo () Extensivo () Os dois ()

Quantas aulas você ministra por semana no projeto?_____ Em que turno? Tarde ()

Noite () Nos dois()

Você costuma participar das atividades do curso (aulas, reuniões, ciclo de formação)?

Não () Sim () Quais? _____

Comente como você se sente em relação as expectativas que tinha ao iniciar o trabalho no projeto envolvendo:

a) Organização do projeto;

b) Relação professor-aluno;

c) Relação com os colegas do projeto;

d) Espaço físico do projeto;

e) Autonomia em propor ações no projeto;

f) Outros aspectos.

APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista Semi-estruturada**Motivações em participar do projeto**

Quais os motivos que te levaram a cursar Licenciatura como curso de graduação?

O que te levou a querer atuar como professor/a no projeto Desafio, durante (ou depois) da sua formação inicial?

O que te fez/faz continuar no projeto por mais de um ano?

O que te levou a dar aulas no projeto antes de realizar o estágio de docência no curso de Licenciatura?

Participação no projeto e Identidade Docente

Você acredita que sua participação no projeto terá efeitos na sua carreira docente e no modo como você vê a docência? Quais? Por quê?

Como você vê sua relação com seus alunos e colegas do curso? Essa relação produz algum efeito no modo como você se reconhece como professor?

Para você, a identidade de professor/a é construída em que espaços (na vivência como aluno, no curso de graduação, no estágio, na sociedade, na família, etc...)? o que vc acredita que mais contribuiu/contribui para a formação e sua identidade docente?

Sua participação no projeto produziu, de algum modo, a forma como você vê a profissão docente hoje? Como?

A partir das suas experiências no curso de graduação, estágios e no projeto Desafio, o que considera ser um “bom professor”?

Planejamento de Aulas – ENEM / Educação Popular

Que critérios utiliza para planejar suas aulas? Você leva em conta os conteúdos e questões do ENEM para planejar suas aulas? Qual a sua rotina para planejamento das aulas? Justifique.

Como você lida com o paradoxo de realizar um trabalho de educação popular e ao mesmo tempo preparar os alunos para uma prova que classifica para ingresso no ensino superior?

Aponte aspectos (positivos/negativos) do contato com professores de outras disciplinas e áreas de conhecimento, considerando o discurso sobre a interdisciplinaridade ser recorrente no curso Desafio e, também, em outros espaços de educação.

Aspectos pedagógicos, curriculares e organizacionais do curso

Aponte aspectos positivos e negativos em relação a organização curricular no projeto? Como você vê a discussão do currículo no projeto?

Você acredita que possa haver mudanças pedagógicas e organizacionais no Desafio que auxiliem os professores do projeto na sua formação profissional? Quais? Justifique?

Sobre o ciclo de formação de professores e reuniões gerais: Você considera-os como espaços formativos? Justifique

APÊNDICE C – Quadro de respostas dos professores ao questionário sobre aspectos organizacionais do curso Desafio Pré-vestibular.

Questões	Respostas dos Sujeitos da Pesquisa aos Questionários
Organização do projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginava que os professores do projeto interagissem para prosperar o trabalho popular. Falta compreensão entre os colegas e respeito. - Imaginei que a UFPel apoiava mais o projeto. - Ainda é um pouco carente em alguns aspectos, mas considero que seja poucos recursos para executar as atividades. - Não participo muito das reuniões pelo fato delas acontecerem no Sábado. - Não tinha consciência da dificuldade que há de gerir um projeto dessa dimensão. - O pessoal que está no Desafio é muito comprometido com o projeto. - Percebo que precisa de uma maior união dos professores e coordenadores. - Percebo ser necessárias algumas mudanças, por exemplo, no currículo. - Me contaram algo sobre auto gestão e processos horizontais, faz muito sentido na teoria[...]
Relação professor-aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Essa relação depende de como o professor conduz sua aula. Cada professor tem um jeito. - Foi uma relação bem dinâmica e divertida. Os alunos passam a confiar em nós docentes e com isso se dedicam mais as aulas e isso nos motiva [...] - No início era mais complicado, pois eu não me sentia segura em sala de aula, porém agora me sinto bem mais à vontade. - A convivência em sala de aula acrescentou muito em minha formação acadêmica e pessoal. - Excelente, o respeito deles é mútuo. - É muito boa, eles são respeitáveis e receptivos. - A relação sempre foi bacana, pois tem como princípio a horizontalidade. - Definitivamente essa é uma das experiências mais gratificantes dentro dos espaços do projeto [...]
Relação com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> - No início, os professores se mostraram prestativos, mas imaginava também que fossem pessoas humanistas com os colegas de trabalho. - Foram receptivos, responsáveis e animados. Adorei fazer parte do projeto e foi uma troca de experiência proveitosa. - Sempre foi muito bom e construtivo. Temos várias discussões nos intervalos e comigo o relacionamento em grupo foi muito bom. - Embora existam ideais distintos, minha relação foi bom, porém acredito

	<p><i>que possa haver mais ações coletivas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sempre foi boa, porém esse ano percebi uma divisão no curso [...]</i> - <i>Partindo da premissa que muitos não têm a compreensão de Educação Popular, é natural que haja algumas divergências.</i> - <i>Por mais diplomático que você seja, há pessoas que encaram as iniciativas em educação popular como desvios dos objetivos do projeto, enxergam unicamente o ingresso na universidade como algo a ser almejado.</i>
Espaço Físico	<ul style="list-style-type: none"> - <i>É um bom espaço, visto que é um projeto popular e que muitas vezes não tem apoio financeiro.</i> - <i>Ainda falta um lugar pra fazer monitoria.</i> - <i>Achei que teria uma estrutura física melhor, mas compreendo que o repasse financeiro ao projeto é precário.</i> - <i>É uma pena não ter mais salas de aula e horários disponíveis para a Química.</i> - <i>Acredito que poderia ser maior, pois a cada ano aumenta a demanda de alunos.</i> - <i>O espaço físico é limitado, mas aqui nós vamos tentando usar esse espaço para fazer Educação Popular.</i> - <i>Uma caixa em preto e branco define bem. O local não é convidativo, sequer estimulante para se ter boas relações de ensino e aprendizagem.</i>
Autonomia em propor ações didático-pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Achei que seriam bem ouvidos e aceitos, porém vejo que não é assim.</i> - <i>Sempre houve muita liberdade pra me expressar e propor metodologias novas.</i> - <i>É notável que projeto esteja melhorando nesse aspecto.</i> - <i>A autonomia de criar, executar e avaliar as próprias atividades é um dos pontos que mais destaque no Desafio.</i> - <i>Relativamente aberta, há espaços chamados de aulões sobre temas variados aos finais de semana ou nos períodos entre turnos [...]</i>

APÊNDICE D – Termo de Consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo presente termo, autorizo Josiele Oliveira da Silva, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UFRGS, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maira Ferreira, a utilizar minhas respostas e opiniões em questionários e entrevistas propostos para a produção e publicação de textos relativos ao trabalho científico que culminará com sua dissertação de mestrado, intitulada **O Papel do Projeto Desafio Pré-vestibular na Formação de Professores de Ciências da Natureza**.

Esta autorização se refere apenas ao uso do conteúdo das respostas, devendo ser preservada minha identidade.

(Assinatura do sujeito da pesquisa)

Pelotas, _____.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de Entrevista do Aluno

ANEXO B – Ficha de Inscrição do Aluno

Ficha de inscrição nº:	Banca:
------------------------	--------

Nome: _____
 Endereço: _____ Bairro: _____
 Ponto de referência: _____
 Telefone Residencial: _____
 Celular: _____
 Estado Civil: _____ Data de nascimento: ____/____/____
 Cidade: _____ Estado: _____
 Profissão: _____ E-mail: _____

Quantas pessoas residem na sua casa? _____

Dados familiares: coloquem nesta tabela os membros que compõem sua família, inclusive o próprio candidato, que contribuam e/ou dependam da renda familiar. Sendo dependentes dos seus pais cite-os. Sendo casado (a), cite o cônjuge e filhos (se for o caso).

Nome	Parentesco	Idade	Profissão	Renda

• Cursou todo o aprendizado (fundamental, ensino médio) como?
 () Todo em escola pública.
 () todo em escola privada.
 () Parte em escola pública e parte em escola provada.
 Supletivo? () Não () Sim Em que ano? _____ Onde? _____

• Já foi aluno do Desafio? () Não () Sim Em que ano? _____

• Já prestou Enem e/ou vestibular? () Não () Sim.
 Em caso afirmativo da pergunta anterior, como se preparou? _____

• Já iniciou curso superior? () Não () Sim
 Em caso afirmativo da pergunta anterior, onde? _____

• Já tentou uma vaga no Desafio em outros anos? () Não () Sim Quando? _____
 • Disponibilidade para estudar? () Tarde () Noite () Tarde/Noite

Preencha a grade abaixo, com os respectivos gastos:

	Gastos	Renda Per Capita
--	--------	------------------

Luz		
Água		
Telefone		
Aluguel		
Internet		
Medicamentos		
Financiamentos		
Outros:		

- O imóvel onde você mora é:
☐ Próprio ☐ Coletivo (pensão)
☐ Cedido ☐ Alugado, valor R\$: _____

• Tem hábito de leitura? ☐ Sim ☐ Não
 Como faz para manter-se informado? _____

- Por que pretende cursar o Desafio?
☐ Concluir o ensino médio.
☐ Ingressar a Universidade.

DECLARAÇÃO

Declaro que todas as informações contidas e anexas neste documento são verdadeiras, podendo ser confirmadas em possível visita domiciliar. Caso haja quaisquer informações que não representem a verdade, tenho consciência de que perderei automaticamente a possibilidade de cursar o pré-vestibular (em qualquer época do ano). Caso consiga a vaga, comprometo-me em manter a frequência mínima de 75% no mês, salvo justificativa documentada, sob pena de exclusão.

Pelotas, _____.

 Assinatura do Candidato

Questão obrigatória:

Sabendo que estudantes de pré-vestibular não têm direito a meia passagem (vale escolar), como você pretende se locomover até o curso, caso consiga a vaga no Desafio?

--

ANEXO C – Regimento de Conduta para Professores**ANEXO D – Ficha de Seleção para Professores****ANEXO E – Termo de Compromisso****Projeto Desafio Pré-
Vestibular****TERMO DE
COMPROMISSO****1. IDENTIFICAÇÃO**

Unidade
Acadêmica:
Curso:

2. DADOS DO ACADÊMICO/PROFESSOR

Nome:
RG.: Órgão Expedidor:
CPF.: Matrícula (para
universitários):
Endereço:
Telefones: E-mails:
Ex-aluno do projeto? () Sim () Não

**3. TERMO
DE
COMPROMISSO**

Eu, _____, abaixo assinado(a), DECLARO ter sido cientificado de minha aprovação no Processo Seletivo para professor/monitor do Projeto Desafio, assumindo a partir da presente data o compromisso de desempenhar minhas atividades conforme o regimento interno do Projeto, me comprometendo a:

1 - Ministrar aulas da disciplina de _____ de acordo com a atribuição do coordenador desta disciplina.

2 – Participar, de ao menos um processo seletivo completo de alunos, incluindo as fases de divulgação e entrevista cujas datas serão determinadas pela coordenação do projeto, no decorrer de cada ano.

3 – Participar de, no mínimo, 80% das atividades extras realizadas pelo projeto (*), tais como reuniões gerais e palestras de formação;

Tenho ciência da **não emissão** de certificados no caso de não serem cumpridos os itens 1, 2, e 3 acima.

Pelo presente termo, decido espontaneamente realizar atividade voluntária neste projeto, ciente de que a mesma não é atividade remunerada, não representa vínculo empregatício nem gera obrigações de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

4. DATA E ASSINATURA (começo das atividades)

Pelotas, ____ de _____ de _____.

Acadêmico/Professor	Prof. Orientador do Projeto Desafio

5. DATA E ASSINATURA (término das atividades)

Pelotas, ____ de _____ de _____

Acadêmico/Professor	Prof. Orientador do Projeto Desafio

(*) faltas justificadas serão aceitas mediante avaliação feita pelo professor orientador do projeto, e podem ser encaminhadas via coordenação de disciplina, num prazo máximo de 10 dias.